

**DIE AARD VAN JEUGDIGES SE SUBJEKTIWITEITE
BY 'N SKOOL IN 'N DIVERSE PLATTELANDSE
MYNBOU-OMGEWING**

deur
EMMA GROENEWALD



*TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN
DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN
OPVOEDKUNDE
(OPVOEDKUNDIGE BELEIDSTUDIES)
AAN DIE UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH*

STUDIELEIER: PROF. ASLAM FATAAR

MAART 2013

EMMARENTIA MARGARETHA GROENEWALD (BRINK)

SLEUTELWOORDE

Ruimtes

Ras

Klas

Assimilasie

Mobiliteit

Platteland

Kultuur

Hoërskool

Skoolkultuur

Kulturele kapitaal

Leerderdiversiteit

Subjektiviteit

VERKLARING

Hierme verklaar ek, Emma Groenewald, dat die werk wat in hierdie tesis aangebied word, my eie oorspronklike werk is. Die werk is ook nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied nie. Ek verklaar ook dat al die bronne wat gebruik is en aangehaal is, wel vermelding in die bronnelys geniet.

Datum: Maart 2013

OPSOMMING

Die navorsing in hierdie studie wou die aard van jeugdige se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vasstel. Die studie vind plaas op 'n afgeleë plattelandse mynbou-omgewing.

Ruimte is 'n belangrike vertrekpunt en 'n deeglike agtergrond van die kontekstuele faktore word gegee. Die deelnemers in die studie word daagliks gekonfronteer met uitdagings soos ver afstande, armoede, werkloosheid, tienerswangerskappe en drank-en dwelmmisbruik. In die studie word die lense ruimte, subjektiwiteit en kulturele kapitaal gebruik om jeugwording en jeugmeemaking in 'n plattelandse mynbou-omgewing te verstaan.

Die hoofuitgangspunt was dat die omgewings waarin die jeugdige hulle bevind, veelvuldig oorvleuel. Daar bestaan 'n dinamiese verwantskap tussen die jeugdige se woon- en skoolomgewing. Binne elke ruimte is daar eiesoortige prosesse, sosiale netwerkverhoudinge en kulturele groepe. Die studie fokus ook op die maniere hoe hierdie jeugdige hul verskeie beleefde ruimtes oorbrug en hoe onderhandeling en aanpassing binne die ruimtes plaasvind.

Kwalitatiewe navorsingsinstrumente: formele en informele onderhoude is gebruik om my navorsingsvraag te beantwoord. Die deelnemers is geleentheid gegee om hulle ervarings in storielyn te weergee. 'n Narratiewe interpretatiewe beskrywende navorsingsparadigma was die toepaslikste om die ryke verskeidenheid van geleefde ervarings oor te dra.

Die studie toon hoe die deelnemers op spesifieke maniere deur hulle omstandighede geposisioneer word ten einde vergestaltung aan hul jeugsubjektiwiteit te gee. Deur gebruik te maak van hul eie bronne, netwerke en interaksies navigeer hierdie deelnemers hul oorvleuelde ruimtes om sodoende sinvolle lewens te leef.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the nature of the youths' subjectivity at a school in a diverse rural mining environment. The study was done in an isolated rural mining environment.

Space is an important point of departure and a thorough background of the contextual factors are given. The participants in this study are daily confronted with challenges such as long distances, poverty, unemployment and alcohol and substance abuse. Space, subjectivity and cultural capital are used to understand youth development and youth experience.

The main premise of the study is that the environments of these youth greatly overlap. There is a dynamic relationship between their living and school environment. Distinctive processes, social networks, relationships and cultural groups are found in each of these environments. Another focus of this study was to determine how these young people bridge their different lived spaces, negotiate and adapt within these environments.

Qualitative research methods were used in formal and informal interviews. Participants had the opportunity to present their experiences in storyline. A narrative-based, interpretive, -descriptive research paradigm was the most appropriate research method of capturing the wide variety of living experience.

The study demonstrates how these youth are positioned within their environments in order to embody their space subjectivity. By making use of their own resources, networks and interactions, they navigate their overlapping spaces and thereby lead meaningful lives.

ERKENNING

Ek wil graag my opregte dank en waardering uitspreek aan die volgende persone en instansies:

- Aan my Hemelse Vader wat my elke dag ondersteun.
- My studieleier, Professor Aslam Fataar vir u leiding, insig, motivering en geduld. Baie dankie vir al u waardevolle kommentaar en wenke wat my stap-vir-stap aangespoor en op die regte pad gehou het. Daarsonder sou ek nie die studie kon voltooi het nie.
- Aan my ses deelnemers en hul ouers wat bereid was om aan die studie deel te neem. Dankie dat ek saam met julle aspekte van jul jeugwording op die platteland kon beleef.
- Aan die Skoolhoof en beheerraad van die hoërskool waar ek die studie gedoen het.
- Aan Noord-Kaap Departement van Onderwys en die Vestigingsfonds van Universiteit Stellenbosch wat hierdie studie finansieel vir my moontlik gemaak het.
- Aan Lida Lochner vir die noukeurige taalversorging
- My man en kinders vir hulle getroue ondersteuning en motivering.

INHOUDSOPGAWE

TITEL.....	i
SLEUTELWOORDE.....	ii
VERKLARING.....	iii
OPSOMMING.....	iv
ABSTRACT.....	v
ERKENNING.....	vi
INHOUDSOPGAWE.....	vii
AKRONIEME.....	xiv

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Agtergrond van studie.....	1
1.2 Doel van studie.....	3
1.3 Navorsingsvrae.....	6
1.3.1 Hoofvraag.....	6
1.3.2 Subvrae.....	6
1.4 Navorsingsmetodologie.....	6
1.5 Uitleg van studie.....	7

HOOFSTUK 2

LITERATUURSOORSIG

2.1 Inleiding.....	9
2.2 `n Historiese oorsig van jeug in Suid-Afrikaanse konteks.....	9
2.3 Globale en nasionale onderwyservorming.....	11
2.4 Jeugwording in Suid-Afrika.....	13
2.5 Invloed van konteks op jeugwording.....	15
2.5.1 Stedelike gebiede.....	17
2.5.2 Plattelandse gebiede.....	18

2.6	Jeugsubjektiwiteit in skole.....	21
2.7	Invloed van omgewing op jeugwording.....	25
2.8	Kontekstuele raamwerke.....	27
2.8.1	Konsepsualisering van ruimte.....	27
2.8.2	Konsepsualisering van subjektiwiteit.....	28
2.8.3	Die verhouding tussen ruimte en subjektiwiteit.....	30
2.8.4	Kulturele kapitaal.....	33
2.8.5	Teoretisering oor jeugsubjektiwiteit se vorming.....	34
2.9	Samevatting	35

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	Inleiding.....	37
3.2	Kwalitatiewe teenoor kwantitatiewe benadering.....	37
3.3	Plasing van studie binne kwalitatiewe metodologiese paradigma.....	38
3.4	Beperkinge van kwalitatiewe navorsing.....	40
3.5	Metateoretiese raamwerk.....	41
3.5.1	Interpretatiewe benadering.....	42
3.6	Navorsingsontwerp.....	43
3.6.1	Fenomenologie.....	43
3.7	Data-versameling en data-verwerking.....	44
3.7.1	Terrein.....	46
3.7.2	Steekproewe.....	46
3.7.3	Onderhoudvoering.....	47
3.8	Navorsers se rol en subjektiwiteit.....	49
3.9	Data analisering.....	50
3.10	Objektiwiteit, geldigheid en betroubaarheid.....	51
3.11	Etiese oorwegings.....	52
3.12	Samevatting.....	52

HOOFSTUK 4

DATA-VOORSTELLING: JEUGDIGES SE SUBJEKTIEWEITE IN HUL LEWENSOMGEWING AAN WESKUS

4.1 Inleiding.....	53
4.2 Agtergrond tot omgewingskonteks.....	54
4.3 Die ontwikkeling van jeugsubjektieweite in die verskeie kontekste.....	59
4.3.1 Deelnemer 1: Rose van Weskus in die woonomgewing.....	60
4.3.1.1 Ruimtelike konteks.....	60
4.3.1.2 Ouer en volwasse invloed.....	60
4.3.1.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	61
4.3.1.4 Gemeenskapsinvloede.....	61
4.3.1.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	62
4.3.1.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	63
4.3.2 Deelnemer 2: Ronaldo van Ariamsmund in die woonomgewing.....	64
4.3.2.1 Ruimtelike konteks.....	64
4.3.2.2 Ouer en volwasse invloed.....	64
4.3.2.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	64
4.3.2.4 Gemeenskapsinvloede.....	65
4.3.2.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	65
4.3.2.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	65
4.3.3 Deelnemer 3: Monique van Ariamsmund in die woonomgewing.....	67
4.3.3.1 Ruimtelike konteks.....	67
4.3.3.2 Ouer en volwasse invloed.....	67
4.3.3.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	68
4.3.3.4 Gemeenskapsinvloede.....	68
4.3.3.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	69
4.3.3.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	69

4.3.4 Deelnemer 4: Willem van Bessiesdrif in die woonomgewing.....	70
4.3.4.1 Ruimtelike konteks.....	70
4.3.4.2 Ouer en volwasse invloed.....	71
4.3.4.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	71
4.3.4.4 Gemeenskapsinvloede.....	72
4.3.4.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	72
4.3.4.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	73
4.3.5 Deelnemer 5: Joseph van Bessiesdrif in die woonomgewing.....	73
4.3.5.1 Ruimtelike konteks.....	73
4.3.5.2 Ouer en volwasse invloed.....	74
4.3.5.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	75
4.3.5.4 Gemeenskapsinvloede.....	75
4.3.5.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	75
4.3.5.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	76
4.3.6 Deelnemer 6: Destiny van Koedoefontein in die woonomgewing.....	77
4.3.6.1 Ruimtelike konteks.....	77
4.3.6.2 Ouer en volwasse invloed.....	78
4.3.6.3 Verhouding met maats en portuurgroepe.....	78
4.3.6.4 Gemeenskapsinvloede.....	79
4.3.6.5 Benadering tot skool en geleerdheid.....	80
4.3.6.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	80
4.4 Gevolgtrekking.....	81

HOOFSTUK 5

FAKTORE WAT BYDRA TOT DEELNEMERS SE SUBJEKTIWITEIT GEDURENDE HUL SKOOLBYWONING

5.1	Inleiding.....	83
5.2	Sosio-ruimtelike dinamika van Hoërskool Weskus.....	85
5.3	Ontwikkeling van deelnemers skoolidentiteite gedurende hul skoolbywoning by Hoërskool Weskus.....	90
5.3.1	Deelnemer 1: Rose van Weskus in die skoolomgewing.....	91
5.3.1.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	91
5.3.1.2	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	92
5.3.1.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	94
5.3.1.4	Vaardighede vir verandering.....	94
5.3.2	Deelnemer 2: Ronaldo van Ariamsmund in die skoolomgewing.....	96
5.3.2.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	96
5.3.2.2	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	97
5.3.2.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	98
5.3.2.4	Vaardighede vir verandering.....	99
5.3.3	Deelnemer 3: Monique van Ariamsmund in die skoolomgewing.....	100
5.3.3.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	100
5.3.3.2	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	102
5.3.3.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	103
5.3.3.4	Vaardighede vir verandering.....	104
5.3.4	Deelnemer 4: Willem van Bessiesdrif in die skoolomgewing.....	106
5.3.4.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	106
5.3.4.2	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	107
5.3.4.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	108
5.3.4.4	Vaardighede vir verandering.....	110

5.3.5	Deelnemer 5: Joseph van Bessiesdrif in die skoolomgewing.....	111
5.3.5.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	111
5.3.5.2	Die verhoudings-interaksie in die skool.....	113
5.3.5.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	115
5.3.5.4	Vaardighede vir verandering.....	116
5.3.6	Deelnemer 6: Destiny van Koedoefontein in die skoolomgewing.....	118
5.3.6.1	Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks.....	118
5.3.6.2	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	119
5.3.6.3	Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	120
5.3.6.4	Vaardighede vir verandering.....	122
5.4	Samevatting.....	124

HOOFSUK 6

DATA-ONTLEDING EN VERTOLKING

6.1	Inleiding.....	125
6.2	Ontleding en bespreking van die omgewingsruimte met betrekking tot die vergestalting van subjektiwiteit.....	126
6.2.1	Die deelnemers se ruimtelike beleving.....	127
6.2.2	Die beleving van sosiale verhoudinge en netwerke.....	128
6.2.3	Die beleving van gemeenskapsinvloede.....	130
6.2.4	Die beleving van opvoedkundige geletterdheid.....	131
6.2.5	Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.....	133
6.3	Ontleding en bespreking van die institusionele ruimte met betrekking tot die vergestalting van subjektiwiteit.....	134
6.3.1	Inleiding.....	134
6.3.2	Studente se beleving van ruimte.....	135
6.3.3	Die verhoudingsinteraksie in die skool.....	137

6.3.4 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit.....	138
6.3.5 Deelnemers se vaardighede vir verandering.....	140
6.4 `n Geïntegreerde ontleding van hoe leerders se subjektiwiteit in `n diverse plattelandse mynbou-omgewing vergestalt.....	141
6.5 Samevatting.....	144

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS.....	146
--	------------

BRONNELYS.....	153
-----------------------	------------

AANHANGSEL A Toestemmingsbrief van navorser aan skool.....	170
AANHANGSEL B Toestemmingsbrief van skool aan navorser.....	171
AANHANGSEL C Toestemmingsbrief van Departement van Onderwys.....	172
AANHANGSEL D Etiese klaring – Universiteit van Stellenbosch.....	173
AANHANGSEL E Inwilligingsbrief van ouers.....	174
AANHANGSEL F Toestemmingsvorm van deelnemers.....	177
AANHANGSEL G Onderhoudskedule.....	180
AANHANGSEL F Deelnemers se profiele.....	184

AKRONIEME

ANC:	African National Congress
PAC:	Pan Africanist Congress
SASW:	Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996
UGO:	Uitkomsgebaseerde onderwys
CWP:	Community Work Program
CASE:	The Council for Advancement and Support of Education

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Agtergrond van die studie

Deesdae kan geen leerder vanweë sy ras, klas, kultuur, geslag of godsdiens uitgesluit word uit enige skool in Suid-Afrika nie. Toegang tot skole op die platteland en in die stad word deur die Suid-Afrikaanse Grondwet gewaarborg. Ongelukkig moet baie leerders steeds ver afstande pendel om by 'n skool van hul keuse uit te kom.

Hoërskool Weskus (skuilnaam) trek leerders van sewe verskillende gebiede in die Noord-Kaap provinsie. Aangesien Hoërskool Weskus die naaste skool vir die sewe gebiede is, pendel leerders daaglik per bus na die hoërskool. Die verskillende myngroepe is verantwoordelik vir die busvervoer na die skool. In die gebied waar veeboerdery die inkomste is (en nie mynbou nie), betaal die Departement van Onderwys vir die busvervoer. Die afstande wat leerders soggens per bus moet reis, wissel tussen 20 km en 95km. Met die uitsondering van een gebied, is daar verskillende ras en kultuurgroepe in elke gebied.

Günter Lenz meen kultuur is 'n "polyvocal, contested, complex process of the construction and deconstruction of meanings and identities... in and through dialogues, the interactions and the relations of power..." (Osler, 2000:53). Hall verwys na kulturele identiteit as "... a matter of 'becoming' as well as being. It belongs to the future as much as to the past...they undergo constant transformation. Far from being externally fixed from some essentialized past, they are subject to the continuous "play" of history, culture and power." (Hall, 1990: 225). Volgens Rosaldo (1990:30) fokus kultuur op die gedeelde eienskappe en gemeenskapheid wat in kulture voorkom. Deesdae word kultuur gesien as deel van die vloei van goedere en produkte oor nasionale grense. Kultuur is 'n belangrike geleefde kategorie, maar kan nie as tydloos en onveranderlik gesien word nie.

Die sosio-ekonomiese omstandighede in die streek is uiteenlopend. Meer as die helfte van die ouers kan nie skoolfonds bekostig nie en ontvang dus kwytskelding van betaling van skoolfonds. `n Groot gedeelte van die huishoudings bestaan uit enkelouers. Die sosio-maatskaplike toestande is in sommige gebiede haglik. Huisvesting in die gebied bestaan uit: groot woonhuise vir permanente mynwerkers, buitekamers wat in sommige gevalle deur twee tot vier mense gedeel word, sinkhuise en matjieshuise. Watervoorsiening en rioolstelsels ontbreek by sommige huise.

Die verste afstand wat baie leerders al gereis het, is 250 km na die naaste groot dorp. Sommige leerders was nog nie verder as die plaaslike dorp nie terwyl ander wel deur georganiseerde toere geleentheid gekry het om afgeleë plekke te besoek. Hoërskool Weskus het in Januarie 1994 geopen as die eerste geïntegreerde hoërskool in die streek. Waar die kleurlinglerders in 1994 die minderheidsgroep was, is dit vandag die blanke en swart leerders wat die minderheid is. Afbetalings van werkers deur die myngroepe het baie mense genoodsaak om die dorp te verlaat.¹

In Suid-Afrika het ras as `n onsamehangende konstruksie, `n geskiedenis van onstabiliteit en vloeibaarheid. Na 1994 is ras uiteengesit en gedefinieer deur daaglikse praktyke. Hoërskool Weskus se jeugdige steun op diskoerse van vervlegting van ras, klas, geslag, smaak en verbruik om hul subjektiwiteite te vorm. Die leerders in hierdie studie, bied `n spesifieke artikulering van hierdie diskoerse soos hul lewe binne konteks gestalte kry.

¹ In hierdie tesis word raskategorieë gebruik as a „n noodwendige ongemaklikheid. Ek glo nie dat raskategorieë enige essensiële waarde het nie. Ras is „n sosiale konstruksie met „n politieke en uitsluitings-geskiedenis in ons land waarmee ek nie kan assosieer nie. Dit word egter ongelukkig steeds gebruik om na beskrywende aspekte van menswees te verwys. Die regering gebruik dit steeds om veral te verstaan hoe om ons geskiedenis van ras aan te spreek en veral gemik om agtergeblewendheid aan te spreek en elimineer. Ek gebruik dus ongelukkig “ras” asook kultuurgroep in hierdie tesis om die beskrywende karakter van die leerders uit te lig. Ek bly gekant teen die idee dat kategorieë soos dié enige essensiële waarde het wat mense binne eng kategorieë inhok. Ek ondersteun die idee dat identiteit vloeibaar, multi-dimensioneel en aanpasbaar is, en in die geval van my studie is dit “plaaslike ruimtelike meemaking” wat veral in so `n aanpasbaarheid belangrik is.

In die onderstaande tabel word 'n demografiese uiteensetting van die leerders van Hoërskool Weskus gegee. Die tabel toon die kultuurverspreiding asook die verspreiding van leerders oor die verskillende ruimtes.

Tabel 1: Demografiese samestelling van Hoërskool Weskus

	Kleurling seuns	Kleurling dogters	Swart seuns	Swart dogters	Blanke seuns	Blanke dogters	Weskus	Ariamsmond	Bessiesdrift	Bessiesdrift (informeel)	Vergenoeg	Koedoefontein	Rivierplaas
Gr.8	32	23	2			1	23		6	10	1	16	2
Gr.9	26	42		1	3	5	30	1	11	14	3	18	
Gr. 10	29	19	1	2	1	1	24	4	9	7	1	8	
Gr. 11	21	22	2	4	2		20	6	11	5	2	7	
Gr. 12	4	15		1	3		14	3	3	1	1	1	
Totaal	112	121	5	8	9	7	111	14	40	37	8	50	2

Persoonlike tabel saamgestel uit onderhoude en Edusams

1.2 Doel van die studie

Die motivering agter die studie spruit uit die feit dat ek al 'n geruime tyd onderwys by die instelling gee en daagliks sien hoe leerders van verskillende ras, geslag en kultuurgroepe uit verskillende gebiede in interaksie met mekaar tree. My studie fokus op die interaksie van diverse kultuurgroepe in verskillende ruimtes – hulle huis-, gemeenskap-, mobiele- en skoolruimtes. Die studie ondersoek hoe sosialisering binne verskillende ruimtes plaasvind. Soudien (2007) beweer dat die leefwêreld van kinders, of dit ruimtes van tekorte of ruimtes van voordele is, 'n bepalende rol speel in die tipe persoon wat 'n mens sal word.

Ruimte, subjektiwiteit, ras, klas, geslag en kultuur is belangrike kategorieë in hierdie studie. Konteks/ruimte behels nie net die fisiese raamwerk waarin aksie plaasvind nie, maar ook die historiese, kulturele en ideologiese raamwerke. Ruimte word omskryf as die kombinasie van die fisiese omgewing, sosiale praktyke, sosiale interaksie en aangename vloeibare subjektiwiteit. Smith (1999) omskryf ruimte as die interaksie tussen die fisiese

omgewing en die mense se gebruike en praktyke daarin. Die verskille kultuurgroepe tree in interaksie met mekaar in `n derde ruimte waar die grense en grenslyne poreus is.

Die interaksie van leerders vind veral in die ruimtes tussenin plaas – in die oorgang van een ruimte na `n ander. Binne hierdie geleefde ruimtes vorm ons jeugdige hul identiteit. Geleefde ruimtes verwys na hoe mense in `n spesifieke terrein leef, hoe hulle aan hulle geografie gebind is en hoe hulle daarby aanpas. Geleefde ruimtes fokus op wat mense word wanneer hulle inskakel by hul geografie, bestemde ruimte en dan nuwe praktyke uitvind. (Harvey 2006).

Daaglik moet ons leerders hul subjektiewe posisies binne diverse kontekste herevalueer. Die subjektiwiteit van leerders skuif van een ruimte na `n ander. Identiteite kan dus hervorm word tydens die oorbrugging van een ruimte na `n ander. In hierdie “oorgang” van een ruimte na `n ander, raak leerders deeglik bewus van die kulturele betekenis wat in die ruimte teenwoordig is. Dit is die “tussenin”, die vorentoe en agtertoe tussen terreine en kontekste wat jeugdige se lewens definieer. Hoe leef jeugdige oor en tussen terreine? Identiteit is altyd in wording – dus moet daar gekyk word na die verhouding tussen individue in die ruimtes tussenin.

Leerders in die studie se subjektiwiteit skuif in verhouding tot die „nuwe” ruimte. Subjektiwiteit is nie `n statiese proses nie, maar `n dinamiese proses wat verander as gevolg van sekere interaksies in `n spesifieke konteks. Skoolbywoning behels interaksies en persepsies van die self wat weer beïnvloed word deur verskillende opvoeders met verskillende onderrigmetodes en verskillende portuurgroepe – almal word in verhouding tot die skoolkonteks aangetref.

Die verhouding tussen self, ruimte en subjektiwiteit speel `n belangrike rol in jeugvorming. Goffman (1959) omskryf subjektiwiteit as die akteur se siening van homself binne die sosiale wêreld. As ons verstaan hoe leerders se wisselwerking en interaksie binne `n spesifieke ruimte plaasvind, behoort ons `n begrip te vorm van hoe hulle subjektiwiteit van een ruimte na `n ander skuif.

Die jeugdige by Hoërskool Weskus kom daagliks in die skoolruimte met verskillende kultuurgroepe in aanraking. Elke kultuurgroep beleef populêre kultuur op 'n ander manier en heg verskillende waardes daaraan. Alledaagse jeugkultuur word dus 'n lens waardeur jeugdige mekaar beter verstaan. Die verhoudingsinteraksie binne die skoolruimte het dus 'n invloed op jeugsubjektiwiteit.

Dit skyn dat daar meer ruimte vir vriendskap oor die kleurlyn is, soos gefasiliteer deur globale musieksmaak, mode of 'n gunsteling sportklub. Jeugdige beweeg letterlik en figuurlik oor grense – liggaamlik en geestelik en so kerf hulle nuwe en onverwagte identiteite uit. Deur wat as “Ubuntu” bekend staan, word nuwe kulturele identiteite gevorm – soekend na 'n beter wêreld, *beter mense deur die menslikheid van ander*. (Cryws-Williams, 1997:82)

Met die stigting van die skool in 1994, is daar 'n sterk Christelik-Afrikaanse karakter gevestig soos duidelik waarneembaar is in die visie en missie van die skool. Sedertdien het die Christelike karakter verflou. Die nuwe Grondwet van Suid-Afrika vereis dat alle gelowe welkom is. Afrikaans het egter steeds die dominante taal in die streek gebly. Die Nama, Ovambo, Damara en Xhosa leerders moes Afrikaans as die enigste onderrigtaal aanvaar. Taalvervreemding, of die aanneem van Afrikaans as voertaal is baie belangrik in hierdie, iets wat te make het met die skool se geskiedenis wat nou vergestalt in 'n nuwe konteks.

Kulturele patrone wat die groepe onderskei, het dus verdwyn en hulle kenmerkende kulturele patroon is ondervang met die dominante kultuur. Die dominante kultuur van die gasheerskool is in baie gevalle ontegenwoordig. Integrasie word met assimilasië vervang – bv. die taal van die dominante groep (Johnson 2007) en die institusionele etos en kurrikulum van die skool. (Valley en Dalamba 1999). Volgens Soudien (1997) is daar weinig sprake van ware kulturele integrasie van swart leerders in voormalige wit skole en swart leerders in voormalige bruin skole.

Volgens Chisholm (2005:217) plaas veral landelike skole leerders amptelik op grond van taal, maar ook nie-amptelik volgens ras en klas in sekere strome. Sy beweer dat

sulke skole 'n assimilatoriese benadering volg – die nuwe leerder moet eenvoudig aanpas by die kulturele norme en praktyke van die skool. Onderliggend hieraan is egter verskuilde vorms van rassisme en diskriminasie teen die leerders wat nie die skool se linguïstiese, klas en kulturele norme deel nie. (Joorst, 2010).

Historye is klasdinamika in Suid-Afrika so met ras deurtrek, dat dit 'n voorspelbare verskynsel was. Die sosiale verdeeldheid, die hiërargieë binne gemeenskappe, hoe regte toegeken of ontken word, kan egter nie deur ras of klas alleen verstaan word nie. Die kombinasie van ras, klas en politiek lewer uitkomstes wat aaneenlopend en vloeibaar is. Dit veroorsaak verskille binne gemeenskappe wat die homogeniteit versplinter.

1.3 Navorsingsvrae

1.3.1 Hoofvraag

Wat is die aard van leerders se subjektieweite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

1.3.2 Sub-vrae

Hoe beïnvloed jeugdige se fisiese omstandighede hul jeugsubjektieweite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

Watter rol speel jeugdige se verhoudingsinteraksie in die vorming van hul jeugsubjektieweite?

Hoe beleef jeugdige die veranderende skoolkultuur met betrekking tot student-diversiteit?

Watter vaardighede gebruik jeugdige om by veranderende ruimtes aan te pas?

1.4 Navorsingsmetodologie

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n interpretatiewe benadering word gebruik om die hoofdoelwit van die navorsing te bereik. Die konsepsuele fokus is die verskuiwing

van jeugdige se skoolgebaseerde subjektieweite terwyl verskillende ruimtes oorbrug word, veral in die konteks van hul skoolervaring.

Die data-insameling geskied deur middel van onderhoude. Sien aanhangsel G vir my onderhoudskedule. Semi-gestruktureerde onderhoude is met ses leerders (verteenwoordigend van die verskillende kultuurgroepe en ruimtes) gevoer word. Onderhoude het gehelp om te verstaan hoe die leerders hulle ervarings verstaan. Onderhoude is ook 'n vinnige manier om data in te samel wat met mekaar verwring is.

Deur gesprekke en verklarings word narratiewe 'n belangrike onderdeel van kwalitatiewe onderhoude. Narratief is 'n sin-maak proses. Stories word deur reflektoring oortel. Ervaringe word herroep en met my gekommunikeer. Die individu vind betekenis in sy ervaringe deur dit oor te vertel. (McLeod, 2000). Die stories van die leerders is 'n aanduiding hoe hulle die ruimtes waarbinne hulle optree, verstaan. In die volgende gedeelte gee ek 'n uitsetting van die uitleg van die studie.

1.5 Uitleg van studie

Die studie word in sewe hoofstukke aangebied. Ek het in hoofstuk 1 die agtergrond en motivering vir hierdie studie aangebied. Verder het ek die navorsingsvrae duidelik uitgestip. In hoofstuk 2 bied ek 'n teoretiese raamwerk wat steun op nasionale en internasionale literatuur. Ek verduidelik verder die konsepsuele lense wat gebruik word in die studie om jeugsubjektieweite te verduidelik. In hoofstuk 3 beskryf ek die navorsingsmetodologie, die navorsingsontwerp asook die data-insamelingmetodes.

In hoofstuk 4 bied ek data aan in die vorm van narratiewe wat die ses deelnemers se ervaring binne hul omgewingsruimte belig. Hoofstuk 5 fokus op die deelnemers se jeugwording en meemaking binne die skoolkonteks. Hoofstuk 6 bied 'n ontleding en bespreking van die data om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord. Hoofstuk 7 bied 'n samevatting met gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing.

Die studie wil die aard van jeugdige se subjektieweite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vasstel. Die vergestaltung van jeugsubjektieweite vind

plaas in ruimtes waar daar `n verskeidenheid verhoudinge, interaksies, kultuurgroepe en sosiale netwerke voorkom. Binne hierdie ruimtes moet jeugdige onderhandel en aanpassing maak. Daar is egter `n teenstrydigheid rondom die beleving van ruimte en kultuurverskille. Minderheidsgroepe het ook sekere vorme van kapitaal nodig om in hierdie “nuwe” ruimtes te oorleef.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie literatuuroorsig is om literatuuragtergrond op die navorsingsfokus te verkry. `n Teoretiese raamwerk om skoolgebaseerde identiteitsvorming te analiseer, word ook aangebied.

Die studie fokus op skoolgebaseerde identiteitsvorming in die oorvleueling van ruimtes. Die literatuur is dus ook in verhouding tot die verskillende ruimtes – huis-, gemeenskap- en skoolruimte. Die hoofstuk bied teoretiese raamwerke wat dien as konsepsuele lense waardeur die beweegbaarheid van jeugsubjektiwiteit verduidelik word. Die raamwerke verduidelik dan ook die praktyke van die jeug in verskeie ruimtes en belig hoe die praktyke in die onderskeie ruimtes die jeugdiges se sin van self in verhouding tot sy/haar ruimte beïnvloed.

2.2 `n Historiese oorsig van die jeug in Suid-Afrikaanse onderwys

Die Suid-Afrikaanse jeug kan nie bestudeer en verstaan word losstaande van die geskiedenis nie. Soos Erikson (1968) dit stel, ons moet jeugdige „lees’ teen die unieke historiese toestande waarin hulle hulself bevind. Sedert 1652 was segregasie deel van Suid-Afrikaanse onderwys. Gesegregeerde formele skoling volgens ras kan teruggevoer word na die ontdekking van minerale in 1870. (Cross & Chisholm 1990:45).

Ongeskoolde, onderbetaalde swart werkers is deur mynbase aangestel. Dit was die enigste manier wat mynbou `n hoër winsgrens kon verseker.

Die beleid van werksreservering op grond van kleur (wetlik in 1924) het veroorsaak dat werkersklas blankes bevoorregte toesighoudende werke in die rasseverdeling van werke verkry het. (Cross & Chisholm 1990:49).

Na 1902 het verskeie wette gesorg vir verpligte rasse gesegeerde onderwys vir die blanke jeug. Swart onderwys het sinoniem geword met opleiding in hande bied vir seuns en huishulp take vir dogters. Die African National Congress (ANC) is in 1912 gestig om vir gelykheid en billike behandeling van swartes te veg. Die oorwinning van die Nasionale party in 1948 kan gesien word as die begin van die era van apartheid en die implementering van verskeie beleide rondom rasse klassifikasie. Gedurende die apartheidjare het swartes swakker onderwys verkry – so is strukture van ongelykheid verseker. (Molteno 1984:66). Teen 1959 is bykans alle swart skole met die uitsondering van die Katolieke skole deur die regering beheer. Die instelling van Bantoe Onderwys in 1954 is egter deur swart leerders afgekeer. (Bloch, 2009:41). Swart skole was oorvol, onderwysers swak opgelei, min fondse was beskikbaar en Afrikaans was `n verpligte medium van onderrig. Die weerstand van swart leerders het tydens die 1976 Soweto-opstande `n hoogtepunt bereik.

Hierdie leerders wat in opstand gekom het, nie skool voltooi het nie, wat met die veiligheidsmagte gebots het en die outoriteit van ouers en onderwysers uitgedaag het, wat geweld gebruik het ter wille van “die struggle” het die “lost generation” of “marginalised youth” geword. `n Nuusberig van 19 April 1992 in die *Sunday Times*, verwys na “„desperate’ youth of the „lost generation’, who had abandoned education, from 1976 to 1990, in order to make the state ungovernable, who were therefore schooled only in street battles and callow rhetoric and were now uneducated and undisciplinatory and angry.”

Die Kleurling Onderwyswet 47 is in 1963 en die Indiese Onderwyswet 61 in 1965 afgevaardig. Saam met die Nasionale Onderwyswet van 1967, het `n gesegeerde en ongelyke skoolstelsel die basis gelê van rasse en etniese onderwys. (Cross & Chisholm 1990) In 1969 was onderwys gratis vir Kleurlingleerders. Na die 1976 opstande, het Kleurling en Indiese Onderwys selfbeskikking gekry. Die kurrikulum in Kleurling en Indiese skole is aangepas, veral t.o.v. tale en geskiedenis, sodat jongmense meer kon leer oor hul eie kultuur en hul identiteit in wording. (Molteno 1984:89).

Sedert 1990 het Suid-Afrika 'n oorgang in 'n nuwe politieke bedeling beleef. Die ANC en PAC is as politieke rolspelers erken en die Groepsgebiedewet is afgeskaf. Die voormalige minister van onderwys, Piet Clase het met sy model-stelsel 'n sisteem voorgestel van beperkte desegregasie wat wit skole die mag gegee het om self te besluit oor die toelatingsbeleid. Clase meen "a change in the admission policy of the school may not detract from the traditional values and ethos of such school." (Christie, 1993:7). Volgens Christie (1993) is die apartheidsideologie egter nog gehandhaaf.

Stipulations that schools would continue to operate within racially-based departments, that quotas would be monitored, and that the ethos of the schools would remain unaltered were evidence that the government was reformulating racial ideologies rather than abandoning them.

Onderwys-hervorming na die 1994 verkiesings, is gebaseer op 'n diskoers van desentralisasie. Die ANC se Heropbou- en Ontwikkelingsprogram het 'n idealistiese visie van 'n nuwe verhouding tussen die burgerlike gemeenskap en die staat voorgestel. In 1994 het die Suid-Afrikaanse Grondwet (1993, soos gewysig) en later die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996, SASW) onderwys verpligtend vir alle kinders gemaak, ongeag ras of kultuur en die reg gegee tot onderwys in enige skool in Suid-Afrika.

2.3 Globale en nasionale onderwys-hervorming

Tydens die Post-Tweede Wêreldoorlogperiode, wat gekenmerk is deur dekolonisering in die suide, is die opheffing van onderwys as 'n prioriteit vir nasionale ontwikkeling beskou. Onderwys sou ekonomiese groei versterk en waardes en norme vir nasiebou verseker. Sedertdien het internasionale onderwys-hervorming begin momentum kry. Die globale fokus was om die lewensomstandighede van minder bevoorregtes te verbeter. Onderwys is gesien as die instrument om sosiale ongelykheid in die samelewing aan te spreek.

Die oorgang na 'n nuwe demokrasie in Suid-Afrika moet gesien word teen die agtergrond van globale invloede. Soos Christie dit stel (2008:91) "South Africa's political transition

took place at a time when the world economics were almost all capitalists and neo-liberal ideology was paramount.” Fataar verduidelik dat die konserwatiewe skuiwe in sosio-ekonomiese en onderwysbeleid die gevolg was van ’n makro-ekonomiese raamwerk wat die land se ekonomiese toetreding tot in die globale ekonomie sou verseker. (2001:20).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW, 1996) het onderwys verpligtend vir alle kinders gemaak en alle kinders ongeag ras of kultuur die reg gegee tot onderwys in enige skool in Suid-Afrika. Die onderwysstelsel van rasse ongelykheid en segregasie is vervang met ’n hervormde demokratiese stelsel. “ ...a new national system of schools are needed to advance the democratic transformation of society, to combat racism and sexism and other forms of unfair discrimination and intolerances... and to uphold the rights of all learners, parents and educators” (South African Schools Act No. 84 van 1996).

Ten spyte van opvoedkundige beleidsintervensies, is daar na 1994 egter nog steeds ongelykhede in die onderwysstelsel. Volgens Soudien (2001:34) was die rasseklassifikasie stelsel van die verlede moeilik hervormbaar. Veral histories-benadeelde skole is onder druk geplaas met beperkte hulpbronne en ’n derogerende onderwyser-leerder verhouding.

Die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) het leerders en hul leer negatief beïnvloed. (Fleish 2008:88). UGO fokus op voorgeskrewe opvoedkundige uitkomstes. Ongelukkig is die kwaliteit van die uitkomstes afhanklik van die beskikbaarheid van hulpbronne, die kwaliteit van onderwysers en die sistematiese leerproses. UGO was dus meer effektief in goed toegeruste skole as in skole met ’n tekort aan hulpbronne.

Tussen wat beoog was met die beleid, en die staat se vermoë om aan ’n gelyke onderwysstelsel te ontwikkel, is daar ’n gaping. Na etlike jare in ’n nuwe demokrasie, is daar algemene konsensus dat die ongelykhede in onderwys verdiep het en dat die inisiatiewe tot hervorming gefaal het. (Fataar, 2009). Jeugdige in Suid-Afrika se keuse van skoolbywoning word egter steeds deur hul ouers se inkomste bepaal.

Gespesialiseerde opvoedingsdienste en -geleenthede is dus beperk in skole met werkersklas en werklose ouers.

2.4 Jeugwording in Suid-Afrika

Die hooffokus van die studie is jeugdige se subjektiwiteitsverskuiwing. Dit is daarom belangrik om te verstaan hoe die literatuur jeugdige en jeugwording voorstel en of die jeugdige in die studie tipiese voorbeelde van so 'n generasie is.

Die terme “jeug” en “adolossensie” word somtyds as sinonieme gebruik. Dumont en Provost (1999:344) omskryf adolossensie as 'n oorgangsperiode waartydens individue fisiese, kognitiewe en sosio-emosionele veranderinge ondergaan. Steinberg en Kincheloe (2004) meen dat jeug 'n beskermde en bevoorregte tusseninstadium is. Volgens Wyn en White (1997:53) is adolossensie “a time when young people struggle to define themselves by trying on different identities.” Erik Erikson (1968) beskryf jeug as 'n stadium waartydens daar met verskillende rolle geëksperimenteer word. Volgens Erikson verwys die primêre rol van adolossensie na die ontwikkeling van ooreenstemming tussen die selfbeeld en die rol verwagtinge van die omgewing, onafhanklike beoordeling, emosionele onafhanklikheid, die waarborg van ekonomiese onafhanklikheid, voorbereiding vir beroeps- en gesinslewe, sosiale verantwoordelike gedrag en 'n waarde en etiese sisteem.

Stevens en Lockhat (1997:251) verwys na twee begrippe in Erikson se jeugontwikkeling, naamlik moratorium en identiteit uitsluiting. Moratorium verwys na die periode van grasie waartydens die gemeenskap die jeug toelaat om met hul identiteite te eksperimenteer sonder om verantwoordbaar te wees. Die moratorium word verskillend deur verskillende groepe ervaar. By swart jeugdige word die moratorium vroeër gelig. Dit lei tot identiteitdiffusie of opsegging. Blanke jeugdige ervaar tans 'n hervormde moratorium wat die verwydering van hulle dominante status in die arbeidsmark en die neem van 'n oorgangsjaar insluit. (Soudien, 2007:10).

In baie lande is 18-jarige ouderdom die afsnypunt om as 'n jeugdige beskou te word. Die ouderdom verskil egter van land tot land – en word deur sosio-kulturele, ekonomiese en politieke faktore beïnvloed. In Suid-Afrika word jeug bestempel as die ouderdom tussen 14 en 35 (Palmary, 2003).

In 1996 was daar 16,2 miljoen jongmense tussen die ouderdom van 16 en 35 in Suid-Afrika. Swart jeug het 79%, Kleurlingjeug 9%, Indiese jeug 3% en Blanke jeug het 10% van die jeugdige uitgemaak. Volgens die sensus het 21% van die jeug in Kwazulu Natal gebly, 20% in Gauteng, 14% in die Oos-Kaap, 11 % in die Noord-Kaap en 10% in die Wes-Kaap. (CASE 2000) Die skool in die studie se demografiese samestelling is as volg: bykans 90% van die leerders in die skool is Kleurlinge, terwyl slegs 5% Swart leerders is en 5% Blanke leerders.

Jeugwording is 'n histories geïntegreerde sosiale en kulturele konstruksie. Durham (2000) verbind jeug met die term „social shifter”: 'n konsep gevorm in 'n dinamiese konteks, 'n sosiale landskap van mag, kennis, regte en 'n kulturele begrip van agentskap. Volgens Durham (2000) “A shifter... can go beyond immediate relationships being negotiated and draw attention to the structure and its categories that produce or enable the encounter.” (Durham 2000:116). Definisies van jeug kan dus nie net verbind word met 'n spesifieke ouderdomsgroep nie. Sosiale en kulturele veranderlikes soos geslag, godsdiens, klas, verantwoordelikheid, verwagtinge, ras en etnisiteit speel 'n belangrike rol in die omskrywing van jeug. (De Boeck, F en Honwana, A., 2005:1).

Net soos alle jeugdige reg oor die wêreld, word die jeugdige in die studie toenemend aan populêre kultuur blootgestel. Selfs die armste leerder het 'n selfoon en daardeur toegang tot netwerke soos YouTube, Mxit, MySpace en Facebook.

Alledaagse jeugkultuur kan egter nie net vir vermaak aangesien word nie – dit het belangrike implikasies in die publieke ruimte deurdat dit jeugdige se menings help vorm. Verder help dit jeugdige om hul rol as burgers in die land te konsepsualiseer.

Giroux (1994: 228) beweer : “No longer belonging to any one place or location, youth increasingly inhabit shifting cultural and social spheres marked by a plurality of languages and cultures” Volgens Arjun Appadurai (1996) word jeugdige regoor die wêreld vasgevang deur beelde en klanke; om deel te wees van populêre kultuur is `n sleutelkomponent van modernisme en `n verstaan dat jy op `n manier deel van die globale vloeï is. (ethnoscapes, technoscapes; financescapes and ideoscapes) (1996:33).

Volgens Hall (1973), Willis (1990 en McCarthy (1998) word alledaagse jeugkultuur nie passief en denkloos gebruik nie. Dit word op innoverende maniere gebruik om identiteit te skep en uit te druk. Volgens McCarthy et al. (1999:3) is dit “in popular culture...that the differential identities and interests of school youth are constructed, reworked, and coordinate.” (Dolby (2001:13) ondersteun die gedagte as sy sê “a constant process of formation and change that occurs within a global/local matrix, and that is both formed by and expresses structures of power.”

Studies in Suid-Afrika oor populêre kultuur “served to redefine notions of whiteness through fictional links with a conceptualised view of euro-centricity, or as ,global whiteness.’ ” (Vandeyar, 2008:295). Volgens Dolby(2000) gebruik Suid-Afrikaanse jeug vorme soos musiek en smaak om nuwe idees van ras te vorm. Nutall ondersoek die voorkoms van “Y” kultuur in Johannesburg oor alledaagse jeugkultuur vorme – tydskrifte, advertensies, mode en musiek. Klasdinamiek word in die proses vermeng met rasse voorkeurpatrone. Deur advertensies soos bv. Hansa (“I hate being black” en “I hate being white”) is ras hervorm en meer in lyn met marktendense. In die volgende afdeling verduidelik ek wat die invloed van konteks op jeugwording is.

2.5 Invloed van konteks op jeugwording

Die omgewing of plek waarin jeugdige opgroei, sal `n invloed hê op hul betekenisvorming. Die mate waarin jeugdige in nuwe ruimtes kan navigeer en aanpas hang grootliks af van hoe hulle hulle konteks ervaar – dit beïnvloed weer jeugsubjektiwiteit. In die volgende gedeelte sal daar `n agtergrond van verskillende

sosiale omgewings gegee word. Daarna sal kortliks na stedelike ruimtes verwys word en dan in meer detail na plattelandse ruimtes.

Konteks is nie passief nie, maar aktief - dit beïnvloed identiteit, vriendskap en interaksie (Dawson 2007:458). Kontekste werk op veelvuldige maniere in op mekaar. Binne die proses van interaksie tussen kontekste lê geleenthede vir jeugvorming. “Plek” is belangrik aangesien dit sentraal staan in die sosiale wêreld. Plek bestaan uit verskeie ruimtes wanneer mense met die omgewing integreer. Plek het die potensiaal om by te dra tot die ontwikkeling van individue en verskaf ’n gevoel van samehörigheid. Stedmand (2003:671) beweer dat “the local environment sets bounds and gives form to social constructions.” Ingebed in plek is betekenis, waardes en sosiale en kulturele kontekste, geheg aan ’n geskiedenis – plek word dus uitgedruk deur simboliese verteenwoordigings.

Ruimte en plek is onlosmaaklik verbind aan mekaar. Massey (1996:36) omskryf ruimte as: “not something we live in, but rather it is something which is socially created by the way we live our lives; we create space through interactions.” Net so is plek ook ’n sosiale konstruksie, geanker in menslike ervarings en interaksie. Duncan (2000:582) omskryf plek as “bounded settings in which social relations and identity are constructed.” Plek is ’n ligging. Ruimte is hoe die ligging relatief tot ander liggings verbind is.

Plekke word altyd gevorm deur interaksie met die groter arenas en ander sfere. Plekke soos “townships” ontstaan deur die onverbiddelike vloed van globale en eksterne kragte wat vermoedelik plaaslike en „trans-plaaslike” kulture en gemeenskappe homogeniseer. (Hart, 2002:36). Die „plaaslike” verkry dus agentskap in die produksie van ruimte en plek. Die term „informaliteit” is toepaslik om ’n begrip te vorm van agtergeblewe omgewings. Informaliteit geld in kontekste waar die fisiese, politieke en sosiale infrastrukture nie in staat is om die behoeftes van diegene wat daar woon, te bevredig en te absorbeer nie. Informaliteit neem die ingebedde sosiale praktyke van die mense wat daar woon, in ag.

Die konteks waarin jong Suid-Afrikaners opgroei, is kompleks. Sommige omgewings word gekenmerk deur 'n moderne kultuur van tegnologie en vooruitgang. Suid-Afrikaners gaan ook deur die universele sindroom van besit en streef na finansiële vooruitgang. (Soudien, 2007). Paradoksaal hierteenoor staan die tradisionele gelowe en tradisies wat in sekere omgewings diep gewortel is - bv. die kulturele aard en omvang van Nama-troues.

2.5.1 Stedelike gebiede

Volgens Williams (1973:1) is stede gebiede van sofistikasie, vooruitgang, kreatiwiteit en kulturele hibriditeit. Stedelike ruimtes word ook as superieur bo plattelandse gebiede deur sommige gesien. Stede bevat egter beide goeie en slegte eienskappe soos sofistikasie, besoedeling, opwinding, ekonomiese geleenthede, geraas en kulturele diversiteit. Verstedeliking verwys na 'n voorkeur vir die mensgemaakte omgewing en die kompleksiteit en diversiteit van 'n stedelike lewe. (Bunting & Cousins 1985:731).

Die ingegrendelde dinamika van die apartheid- en post-apartheidsperiode in Suid-Afrika is steeds sigbaar in verstedeliking. Komplekse rasse en klasdinamika het die ruimtelike dinamika en vloei in stede herskep. Apartheid se “socialities of the skin” (Goldberg, 2009:302) is verdring deur die verwikkeling van 'n post-rasse kulturele omgewing. Suid-Afrikaanse stede is beweeglik en bestaan uit heterotopiese ruimtes waar die skoolgebonde burgerskap nie gekweek word in die leefruimtes nie, maar buite die ouerhuis.

In stedelike omgewings word jeugdige meer blootgestel aan verbruikersruimtes. (Thomas, 2005:591). “Uithang” van tieners behels ruimtelike en sosiale praktyke asook verskeie aktiwiteite tydens sosialisering. Winkelsentrums is sentraal in die lewe van stedelike jeugdige. Dit is egter nie net 'n sosiale aktiwiteit van jeugdige om saam in winkelsentrums uit te hang nie. Dit kan 'n manier wees om van arm woonbuurtes met misdaad te ontsnap. “Uithang” behels prosesse waartydens tieners sosiale verskille en identiteite herskep (Thomas, 2005:591).

2.5.2 Plattelandse gebiede

Suid-Afrika se plattelandse ruimtes is, net soos baie lande, yl bevolk met ekonomieë wat hoofsaaklik uit landbou bestaan. 45% van alle Suid-Afrikaners leef in landelike gebiede. 70% van Suid-Afrika se arm mense woon in hierdie gebiede en 70% van die landelike bevolking is arm. (Watters, 2005). Die lewenskoste in landelike gebiede is hoog, aangesien mense meer spandeer op basiese daaglikse behoeftes soos energie en water. Vervoerkostes word verhoog deur die groot afstande en infrastruktuur is gewoonlik swak of onvoldoende. Plattelandse sosiale ruimtes word gereeld gekategoriseer as aangename, skoon omgewings, in noue verwantskap met die natuur en 'n lewenstyl wat soms geromantiseer word in populêre kultuur. (Phillips, Fish en Agg 2001). Plattelandse gebiede word verbind aan probleemvrye oop ruimtes wat inklusief, veilig, tradisioneel en kultureel is. In hul eie weergawe van 'n plattelandse lewe, steun die jeug op hierdie simboliese verteenwoordigings. (David en Ridge 1997).

Ingebed in plattelandse ruimtes is betekenis, waardes, sosiale en kulturele kontekste en geskiedenis. So word plattelandse ruimtes deur simboliese verteenwoordiging uitgedruk. Dit is egter nog nie duidelik watter aspekte van 'n plattelandse leefstyl jeugvorming beïnvloed nie en watter prosesse daartoe lei dat jeugdige ingebed raak in 'n plattelandse leefwêreld nie. (Matthews et al, 2000).

Op die platteland is die lewenspas baie stadiger as in die stad. Geleenthede vir jeugdige is minder en baie jeugdige kan "vasgevang" voel in hul omgewing. Armoede veroorsaak dat jeugdige nie hul horisonne verbreed nie. Plattelandse leerders sal net soos 'township' leerders nie die verbeelding en geletterdheids vereistes hê om die stad se opvoedings-, beroeps- en ontspanningsruimtes te betree nie, en ontwikkel dus beperkte repertoires. Die Departement van Onderwys subsidieer tans geen vervoerkostes vir sport- en ander geleenthede nie. Dit verskerp die tendens van isolasie op baie plattelandse dorpe.

'n Plattelandse lewe kan egter deurtrek wees met stagnasie, kulturele konserwatisme en veragtering. Jeugdige ervaar die platteland as vervelend en geïsoleerd. Plattelandse

ruimtes word minderwaardig beskou en verkry ook minder aandag en ondersteuning. In `n studie van plattelandse Appalachia word stigmas verbind aan plattelanders deur stereotipering van “„hillbillies’, ‘white trash’ in-breeding, laziness and intellectual inferiority.” (Hartigan, 1997).

Werkloosheid, behuisingstekort en armoede is `n algemene tendens op die platteland. Dienste is gewoonlik óf onvoldoende óf ontoeganklik. Hierdie probleem hang gewoonlik saam met die ongelyke verdeling van ekonomiese en politieke mag en sosiale status. `n Studie in die platteland van Engeland verbind inkomste aan status. Armoede is verbind aan magsteloosheid en marginalisering. (P. Cloke et al 1995: 221). Plattelanders voel dus gemarginaliseerd as gevolg van `n tekort aan mag, keuses en geleenthede. Jeugdiges sien die nedersettings en die platteland as ruimtes wat op hul eie terme verken kan word. Plattelandse jeug sien nedersettings as `n belangrike ruimte in die bemiddeling en skepping van `n plattelandse identiteit. Die velde, plase, lane, plantasies buite die nedersetting verskaf die ruimtes vir die handelinge van produksie, weerstand en bemiddeling in en rondom die nedersetting. Nedersettings dien as voorbeelde van hegte persoonlike verhoudinge, wat versterk word deur `n wantroue teenoor vreemdelinge. (Leyshon, 2008:9).

Jeugdiges kan die platteland as `n produktiewe ruimte beleef wat bedreig word deur eksterne kragte. (Leyshon, 2008:9). Nuwelinge is nie altyd welkom nie – die plattelandse ruimte behoort eksklusief tot diegene wat `n historiese konneksie met die platteland deel. Volgens Glass (1993) skep jeugdiges `n “introspektiewe-intensiewe self” deur aanwysers van stabiliteit te soek. De Certeau (1997) meen dat die begrensde area `n gevolg van beperking is en dat betekenis by die rante geskep word. vir plattelandse Fisiese grense word gebruik om emosionele konsepte af te baken. Betekenisvorming vir plattelandse jeug geskied dus by grense.

Plattelandse jeug navigeer hul betekenis en begrippe van hulself oor hierdie grense – hul betekenis verskyn dus altyd van elders as `n interne stabiele self. Plattelandse jeug sien verskille nie so seer in terme van „plaaslikes’ en „inkommers’ nie, maar meer in terme

van mense met 'n histories gewortelde mentaliteit. Plattelandse jeug identiteit is nie vas of onveranderd nie, maar eerder vloeibaar, tydelik en ontwikkel konstant. Hulle identiteite is altyd 'n subjektiewe herinterpretasie van die self op 'n daaglikse basis wat hulle weer aan plek verbind wat hulle praktyke en beweging in die ruimte beïnvloed. Plattelandse jeug skep verbindings oor veelvuldige ruimtes, waarin interaksie plaasvind om so 'n omvangryke self te skep. Plattelandse jeug omskryf hulself deur pogings om hulle sin van behoort te bevestig en so skep hulle 'n "intensiewe self". (Leyshon, 2008:12).

Plattelandse jeug skep hulle identiteite deur 'n geografie van ontkenning - 'n aaneenlopende stryd om die konnotasies van afwyking, isolasie en mislukking ingebed in die diskursiewe konstruksies van die platteland en die stad terug te hou. Jeugdige se verbeeldingskonstruksie en verspreiding van idees aangaande 'n idilliese platteland toon dus 'n diep gewortelde konneksie met plattelandse ruimtes. (Leyshon, 2008:14). Simboliese betekenis word aaneenlopend gevorm binne toestande van verandering, maar gelyktydig ook deur sosiale aksies en betekenis wat aanpassings fasiliteer. Die betekenis wat aan 'n plek geheg word, kan op verskillende maniere verstaan word – dieselfde terrein kan gelyktydig veilig en begrens wees, maar ook bevrydend vir jeugdige.

Die groeiende identiteite van plattelandse jeug is afhanklik van die sosiale toestande wat hulle ervaar. Plattelandse jeug kan begrens word deur familie omstandighede en gemeenskapkonteks beïnvloed ook die opvoedkundige hoop en aspirasies van jeug. (Brown 2009). Individualisme is verwickel met die jeugdige se persepsie van die familie as 'n kollektiewe of onbetwisbare ekonomiese, sosiale en emosionele faktor. (Hansen 2008).

Plattelandse jeug kan as "gemarginaliseerd anders" gesien word en word sosiaal en kultureel apart gesien van stedelike jeug. Jeugdige skep egter hulle eie identiteite en geskiedenis van 'n plattelandse lewe. Die begrip van plattelandse jeug skoei op die idee dat die verhouding tussen identiteit en 'n plek afhanklik is van die versameling van

ervaringe, insluitend komplekse sosiale interaksies met en binne plekke. (Valentine en Skelton, 1998).

Met die toenemende fokus op geografieë van jeug, is daar in die afgelope jare meer aandag gegee aan die mobiliteit van jeug. Christensen (2003) het aangetoon hoe jeugdige (terwyl hulle opgroei) se mobiliteit in en tussen ruimtes van die huis, die woonbuurtes en die wyer omgewing, verander. Dit op sigself is 'n belangrike faktor in die bereiking van onafhanklikheid, bevoegdheid en volwassenheid en volhoubare verhoudinge met portuurgroepe. Ngwane (2002:270-288) toon aan dat mynbou verskuiwings aan die politieke ekonomieë van landelike nedersettings gebring het. Dit het die rituele en kulturele organisasie beïnvloed asook die mate van gesagsverhoudinge tussen oudstes en jeugdige, en die ontstaan van nuwe vorme van geslags- en magsverhoudinge.

Na die ontdekking van goud in 1886 aan die Witwatersrand het die goudmynbedryf in Suid-Afrika tot die grootste in die wêreld gegroei. Met die ontdekking van diamante in Kimberley, was daar reeds goeie internasionale markte. Om die winsgewendheid van die bedryf te verhoog, is lae lone aan werkers betaal. (Johnstone, 1976). Die verskaffing van 'n swart migrante arbeidsmag teen 'n loon veel laer as produksiekoste, is 'n funksie van die pre-kapitalistiese stelsel gevestig. (Worpe, 1972). Die trekarbeidstelsel het 'n mark vir prostitusie in myndorpe geskep en geografiese netwerke van verhoudinge binne en tussen stedelike en plattelandse gemeenskappe.

2.6 Jeugsubjektiwiteit in skole

Hierdie gedeelte verskaf 'n oorsig van skoolpraktyk in Suid-Afrikaanse skole. Aandag word gegee aan funksionele en disfunksionele skole.

Suid-Afrika het 'n geletterdheidskoers van 55% - gemeet oor die hele bevolking. Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 het onderwys verpligtend gemaak vir jeugdige (Republiek van Suid-Afrika, Wet 84 van 1996). Tog is daar steeds groot getalle

jeugdige wat nie toegang tot onderrig het nie. Tien jaar gelede het die getal jeugdige wat nie skool bygewoon het nie, tussen 50 000 en 100 000 gewissel. (McCafferty, 2001:9).

Die beskikbare fasiliteite by baie skole is 'n groot probleem. In 1996 het 24% van skole in die land geen toegang tot water, elektrisiteit en opgeleide personeel gehad nie (Suid-Afrikaanse Instituut vir Rasse Verhoudinge, 1997/1998:149). Volgens die CASE studie (2000) met opvoeders, het slegs 1% van die respondente formele opleiding gehad; 16% het nie verder as primêre skool gevorder nie; meer as die helfte het 'n sekondêre opleiding gehad, terwyl slegs 31% Graad 12 geslaag het.

Klas is ingebed in daaglikse interaksies, in institusionele prosesse en in worsteling oor identiteit. (Rey, 2005). Die onderwysstelsel is 'n sosiale konteks waar die werking van klas eksplisiet en implisiet gekonsentreer is. Baie leerders se fantasieë, vrese, hoop en drome begin in skole. Ongelukkig dra 'n ongelyke onderwysstelsel daartoe by dat werkersklas-leerders steeds minderwaardig en veragter voel.

Volgens Butler en Robson (2006:2) staan skole sentraal in die produksie en handhawing van sosiale ongelykheid. Butler en Robson steun op die werk van Bourdieu om die sosiale verdeling wat skole op grond van rykdom, voordele en mag reproduseer, te verduidelik. Fataar (2007:600) meen skoolpraktyke hang nie net van beleid af nie, maar ook van plaaslike prosesse wat uit 'n netwerk van verhoudinge ontstaan. Hierdie netwerk van sosiale verhoudinge beïnvloed dus die beleidsraamwerke.

Fleisch (2008:1) verduidelik sosiale reproduksie in Suid-Afrikaanse onderwys deur na twee stelsels te verwys. Die eerste stelsel wat oor goeie hulpbronne beskik, bestaan uit die voormalige Blanke en Indiër skole, asook 'n klein, dog groeiende, onafhanklike sektor. Hierdie stelsel verseker sy leerders van 'n hoë standaard van geletterdheid en wiskundige bevoegdheid – vergelykbaar met onderwysstandaarde in die middelklas in enige plek in die wêreld. (2008:2). Die tweede stelsel verteenwoordig die meerderheid van die werkersklas en armes se kinders.

Twee ander modelle verdien ook aandag. Hierdie modelle koppel 'n skool se hulpbronne aan die institusionele kultuur. Die eerste stelsel kan verbind word aan „funksionele skole” (Fataar en Paterson, 2002) en die “versterkte terreine” van Teese en Polesel (2003). Die tweede stelsel kan verbind word aan die “disfunksionele” skole voorgestel deur Fataar en Paterson (2002) of die “blootgestelde terreine” van Teese en Polesel (2003). Volgens Fataar en Paterson is daar geen spesifieke skool wat die presiese eienskappe van óf die “funksionele” óf “dis-funksionele” tipe toon nie. Hulle gebruik die model om vas te stel hoe skole volgens institusionele eienskappe sal reageer op die nuwe beleidsomgewing. (2002:15) Daar is dus 'n noue verbintenis tussen die dinamika van die skoolomgewing en die funksionele kultuur wat daar heers.

Versterkte terreine word deur Teese en Polesel omskryf word as

Schools where parents of high economic status will choose to maximize the advantage for their children. They employ highly qualified and experienced staff, have well-stocked libraries and extensive electronic data resources; they employ remedial teachers and counselors, train their students in exam techniques, provide smaller classes, filter and stream intakes, and offer optimum teaching conditions. (Teese and Polesel 2003:197).

Volgens Teese en Polesel is versterkte terreine dus skole waar ouers deur middel van hul finansiële vermoëns strewende om hul kinders van 'n mededingende voordeel te voorsien deur: hoogs gekwalifiseerde en ervare onderwysers; uitgebreide biblioteke en elektroniese databasisse; beraders en remediërende leerkragte; leerders te onderrig in eksamentegnieke; optimale omstandighede vir kwaliteit onderrig; voornemende leerders te keur en getalle te beperk.

In teenstelling hiermee word „blootgestelde terreine” deur Teese en Polesel omskryf as skole waar

students struggle with the demands of the curriculum. Schools are marked by multiple disadvantages - poor language skills, fragmented family lives, poverty, low levels of parental education, lack of facilities, leisure that is distracting rather than supportive of school. Effective learning depend largely on the capacity of teachers to make

up for the gap between what the curriculum assumes about student and who students really are (Teese and Polesel 2003:123).

„Blootgestelde terreine’ verwys na skole waar leerders nie die eise van die kurrikulum bereik nie as gevolg van: lae taalvaardigheid; verbrokkelde gesinslewe; armoede; lae vlakke van ouerlike skoling; afwesigheid van infrastuktuur; buitemuurse aktiwiteite wat onderrig afbreek eerder as ondersteun; doeltreffende onderrig hang grootliks af van die leerkragte se vermoë om die gaping tussen die kurrikulum se vereistes en die leerders se werklike vermoëns te oorbrug.

Volgens die studie vind interaksie tussen leerders uit diverse agtergronde in een skoolruimte plaas. Ovambo, Xhosa, Blanke en Kleurlingleerders uit sewe verskillende gebiede word in die een skoolruimte geakkommodeer. Die Kleurlingleerders is in die meerderheid. Dit veroorsaak dat een etniese groep die gedrag, waardes, perspektiewe, etos en karaktertrekke van ’n ander etniese groep aanneem en dus hul eie kulturele karaktertrekke verloor (Banks 2004 en Carrim en Mkwanazi 1993). Die etos en gedragskode van die “voormalige blanke skool,” het nog behoue gebly. Minderheidsgroepe se taal en kultuur word dus nie in ag geneem nie.

Volgens Chisholm (2005:217) word leerders in veral plattelandse skole op grond van taal, en ook nie-amptelik op grond van klas, gekategoriseer. Hierdie skole volg dan ’n assimilatoriese benadering – die „nuwe’ leerders moet dan aanpas en inval by die kulturele norme en praktyke van die skool. Hier agter sien ons egter verskuilde vorme van diskriminasie en rassisme.

Studies deur Soudien (1997) het bevind dat swart leerders in voormalige bruin skole net so uitgesluit is soos swart leerders is in voormalige wit skole. Ook die institusionele etos en kurrikulum van die skool is nie tegemoetkomend teenoor minderheidsgroepe nie. (Vandeyar, 2008). In sekere gevalle kan assimilasië wel as positief, verrykend en dinamies gesien word. Die verskillende kultuurgroepe bring hulle eie waardes, perspektiewe en geskiedenis met hulle saam. Dit beteken nie soseer dat die minderheidsgroepe assimileer en die karaktertrekke van die meerderheidsgroep aanneem

nie. (Vandeyar, 2006). In die verdoffing van kulturele en ekonomiese grense word ras konstant herontdek en onderhandel deur mediums soos populêre kultuur. Interaksie tussen verskillende kultuurgroepe lei tot aanpassings en `n “leer van” en “leer oor” mekaar. Nuwe kulturele identiteite word dus gevorm. (Vandeyar, 2008).

2.7 Invloed van omgewing op jeugwording

Volgens Barbarin en Richter (2001:155) is gesin “the most significant determinant of the quality of care and the adequacy of psychological resources available to a child.”

Baie jeugdige verbind gesinslewe direk aan die Suid-Afrikaanse ekonomie en die toenemende voorkoms van MIV/Vigs. Waar albei ouers gesterf het of verswak gelaat is deur die virus, het dit jeugdige se verantwoordelikheid geword om na familieledede om te sien.

In baie huishoudings is die vaderfiguur afwesig. `n Studie wat onlangs in Kaapstad gedoen is, het bevind dat daar in verhouding 120 ouer mense vir elke 100 kinders in die blanke omgewings van Kaapstad is. In die swart woonbuurtes van die stad was die verhouding 1:100 (Soudien, 2001). Astone en McLanahan (1991:310) het bevind dat kinders wat nie by hul biologiese ouers woon nie, asook diegene uit gebroke families, minder hulp en ondersteuning in hulle skoolwerk kry. In baie swart huishoudings, is óf die ma nie getroud met die kinders se pa nie, óf vaders bly nie in dieselfde huise as moeders nie. Moeders dra die verantwoordelikheid om hulle kinders groot te maak en sukkel om dit waaraan hulle glo, te doen.

Trekarbeid en die hoë manlike werkloosheidsyfers, het tot `n lae verbondenheid van vaders gelei. Soos Barbarin en Richter (2001:171) dit stel:

In some cases, adaptation to imperatives of modern urban living has sharpened families` ability to cope with the stress of poverty and to provide nurturing and protection to their children. In other cases, the consequences have been less fictitious, as evidence in rising reports of alcoholism, domestic violence, sexual abuse, parents abandoning

their children, and children taking to the streets to run away from the pain of family life.”

Waar daar egter `n manlike figuur in die huis teenwoordig is, kom daar dikwels meer probleme voor. Die moontlikheid dat kinders honger sal ly, is groter waar daar `n manlike figuur teenwoordig is. Dit word egter direk verbind aan sosio-ekonomiese klas – dieselfde resultate sal nie in middelklas families gevind word nie. 79% van alle selfmoorde word deur mans gepleeg en 97,5% van innames in gevangenis, is mans. (Beyer 2005:16) Die rol van moeders in seuns se oorgang na volwassewording is belangrik om aggressiewe optrede te voorkom.

Familieverbintenis bly belangrik. Volgens Barbarin en Richter (2000) kan effektiewe families die stresfaktore (bv. armoede, geweld en rassisme) wat jeugdiges ondervind, verminder. Die teenwoordigheid van `n kalm, nie-gewelddadige omgewing vir jeugdiges is belangrik vir hulle emosionele welsyn. In families waar daar `n ontvanklikheid vir aggressie in probleemoplossings voorkom, sal die kinders `n groter neiging toon om aggressief en vyandelik op te tree. Leoschut en Burton (2006:5) toon aan dat ongeveer die helfte van jong Suid-Afrikaners tussen die ouderdom van 12 en 22 – ongeveer 44%, - `n famielid het wat tyd in die gevangenis uitdien of uitgedien het vir geweldadige misdaad.

Die ervarings van bevoorregte jeugdiges verskil aansienlik van diegene wat arm is. Hierdie jeug word voortdurend gelei, beskerm, gevorm en gementor deur ouers en skole. Verder het hierdie jeug meer toegang tot baie hulpbronne. Barbarin en Richter toon aan dat kinders in effektiewe families voorsien word van hulpbronne om aan te pas en tred te hou met verandering.

Leerders uit arm families neig om skool makliker te los as diegene met `n sterk finansiële agtergrond. Coleman (1987) verbind hierdie neiging aan die tekort aan sosiale kapitaal op familie en gemeenskapsvlak. Volgens Fagan (1995) en Fine (1986) dra `n tekort aan familie-ondersteuning daartoe by dat leerders skool los.

2.8 Konsepsuele raamwerke

2.8.1 Konsepsualisering van ruimte

Dit is belangrik om ruimte goed te verstaan ten einde 'n beter begrip te vorm van jeugvorming. Die vloeibaarheid van beweging, ruimte en identiteite beïnvloed die subjektiwiteit van die leerders. Terwyl leerders daaglik tussen die huis- en skoolomgewing beweeg, ondergaan hulle 'n verskuiwing van jeugsubjektiwiteit. Hulle word gedwing om aan te pas of te verander. Die ruimtes waarin die jeugdige in die studie optree, is die geleefde ruimtes tuis, mobiele ruimtes – op pad skool toe en die skool ruimte. Alhoewel die ruimtes verskillend is, is daar baie oorvleulings.

Volgens Lefebvre staan sosiale ruimte nie alleen nie, maar funksioneer in interaksie met ander bepalende faktore – “...it subsumes things produces, and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity – their order and/or disorder. It is the outcome of a sequence and set of operations, and thus cannot be reduced to the rank of a simple object... Social space implies a great diversity of knowledge.” (Lefebvre 1984:73).

Lefebvre meen sosiale ruimtes dring mekaar binne en/of superponeer hulself op ander ruimtes. Ruimtes het nie beperkte grense nie. Hy stel voor dat ruimtelike waardering in en deur daaglikse praktyke gekweek word. Die wyse hoe leerders hulself posisioneer in hul ruimtes - deur hul interaksies, praktyke en aanpasbaarheid, help hulle om 'n sin van self te ontwikkel.

Keith en Pile (1993:6) ondersteun hierdie mening van Lefebvre as hulle sê : “We may now use the terms „spatial to capture the ways in which the social and spatial are inextricably realized in the other: to conjure up the circumstances in which society and space are simultaneously realized by thinking, feeling, doing individuals and also to conjure up the many conditions in which such realizations are experienced by thinking, feeling, doing subjects.”

Soja (2001) onderskei tussen ruimte en ruimtelikheid – alle ruimtes word nie sosiaal geproduseer nie, maar ruimtelikheid wel. Volgens Soja is daar `n ooreenkoms tussen verteenwoordigings van ruimte en werklike fisiese ruimte.

Smith (1999) omskryf ruimte as die interaksie tussen die fisiese ruimte en mense se gebruike en praktyke daarin. Hart (2002:36) sien die produksie van ruimte onlosmaaklik verbind aan die fisiese produksie, deur praktyke in spesifieke liggings. Die praktyke word bemiddel deur magsverhoudinge in die spesifieke terreine en is gelyktydig materieel en simbolies.

Plattelandse ruimtes word verbind aan skoon oop ruimte waar jeugdige in veiligheid kan grootword. In plattelandse ruimtes is daar nog `n gevoel van „behoort” – almal voel deel van die gemeenskap. Jeugdige kan kommersvry beweeg en raak lief vir die natuur. Hierdie is egter volwassenes se weergawe van `n idilliese platteland. Jeugdige voel egter ingeperk, in isolasie en moet ruimtes met volwassenes deel. (Mathews et al 2000).

Fataar sien ruimte ook as `n sosiale konstruksie. Volgens Fataar (2010:4) is ruimte deel van menslike aksie. Indien die ruimte suksesvol genavigeer word, lei dit tot suksesvolle optrede in die ruimtes. Die navigering en aanpassings binne die ruimtes speel dus `n belangrike rol in die vorming van subjektiwiteit.

2.8.2 Konsepsualisering van subjektiwiteit

Die fokus val nou op subjektiwiteit om `n breër begrip van die subjektiwiteitverskuiwings a.g.v. daaglikse interaksies te vorm. Die interaksies tuis, in mobiele ruimtes en skoolruimtes veroorsaak dat sekere aanpassings gemaak moet word. Subjektiwiteit kan dus nie stabiel bly nie.

Die gebruik van die woord subjektiwiteit, word soms afgewissel met identiteit. Identiteit verwys egter meer na hoe mense hulself sien in terme van hul persoonlikheid, die tipe persoon wat hy/sy is en hoe hy/sy hom/haarself sien in verhouding tot ander. Identiteit

word dus algemeen gebruik as 'n persoon na homself of haarself in die wêreld daarbuite verwys. (Erikson, 1968). Daarenteen verwys subjektiwiteit na individue wat gekoppel word aan hul belewing van konteks.

In die 19de eeu is “subjektiwiteit” gebruik om te verwys na die bewys van 'n persoon se gedagtegang. Individuele ondervindinge van gedagtes, persepsies en gevoelens is dus deur beweeglike oorheersing bemeester. Huidiglik word 'n begrip van subjektiwiteit verbind met kreatiwiteit en die aanneem van mense se 'n kenmerkende verhouding met die wêreld (in terme van hulle geleefde ervaringe) (Milosz, 2004).

Moore (2001:264) sien subjektiwiteit as die resultaat van individuele intensies en agentskap wanneer daar kontak met sosiale, politieke en ekonomiese diskoerse, praktyke en instellings is. Mcleod en Yates (2007:79) sien subjektiwiteit as “malleable, unstable, and never completely sutured.” Hulle sien egter dat daar elemente van aaneenloopenheid is.

Volgens die meeste teoretici word subjektiwiteit deur die interaksie van sosiale praktyke en prosesse binne mense se lewens gevorm. Jeugsubjektiwiteit word dus gevorm deur navigering en onderhandeling van praktyke en prosesse in die oorvleueling van ruimtes gevorm. Met onderhoude wil die studie poog om vas te stel hoe leerders se selfvorming ontwikkel. Die leerders in die studie moet daagliks hulle subjektiwiteit posisies binne diverse kontekste herevalueer.

Sommige teoretici is ingestel op hoe jeugsubjektiwiteit onder die jeug reageer op sosiale en kulturele verandering binne ruimtes. Ander teoretici stel meer belang in geslag, klas en rasvorming en sien dus subjektiwiteit meer vir politieke, praktiese en teoretiese redes. Subjektiwiteit moet egter onlosmaaklik verbind word met ruimte.

2.8.3 Die verhouding tussen ruimte en subjektiwiteit

In hierdie afdeling word gefokus op die verband tussen ruimte en subjektiwiteit. Die studie fokus op die drie ruimtes – die huisruimte, mobiele ruimte en skoolruimtes. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat leerders se subjektiwiteit reeds begin ontwikkel het voor hulle die skoolruimte in die betrokke studie betree het. Leerders van verskillende kulture, rasse en agtergronde betree die skoolruimte. Die studies fokus op die aanpassings en navigering van jeugsubjektiwiteit binne ruimtes van diversiteit.

Bourdieu (1992) se konsep van „habitas” verskaf ’n lens om die verhouding tussen ruimte en subjektiwiteit beter te verstaan. Bourdieu wou verstaan hoe sosiale strukture en individuele agente met mekaar versoen kan word – m.a.w soos Durkheim dit stel: hoe kan die eksterne en interne sosiale self mekaar help om te ontwikkel. Die individu se ervarings mag uniek wees t.o.v. ’n sekere inhoud, maar dit word tog gedeel in terme van strukture met ander van dieselfde sosiale klas, geslag, etnisiteit, beroep streek ens.. Habitas verbind dus die sosiale en die individu.

Habitas is die produk van individuele en kollektiewe geskiedenis van familie, klas en geslag. Bourdieu noem dit “a socialized subjectivity” and “the social embodied” (Bourdieu en Wacquant 1992a:127-128). Daarom kan ons dus sê dat habitas objektiewe sosiale strukture en subjektiewe persoonlike ervarings saambind. Kortom: Habitas kan gesien word as die “experiences, functions at every moment as the matrix of perceptions, appreciations and actions and make possible the achievement of indefinitely diversified task... a system of lasting and transposable disposition which, integrating past.” (Bourdieu en Wacquant 1992:18).

Habitas verwys na ons manier van optree, voel, dink en wording. Dit verklaar hoe ons ons geskiedenis in ons huidige omstandighede inbring. Ons keuses, hang van ons konteks af en ons keuses bepaal ons optrede. (Grenfell, 2008). Waar ons op ’n sekere oomblik in die lewe is, is die resultaat van ontelbare gebeure in die verlede wat ons pad gevorm het

en ons ervarings wat ons visie help vorm het. Ons keuses bepaal ons toekomstige moontlikhede en so word 'n begrip van die "self" en die wêreld gevorm.

Praktyke is die resultaat van verhoudings tussen 'n persoon se disposisies (habitas) en sy posisie in 'n veld (kapitaal). Praktyke is dus die resultaat van verhoudings tussen 'n persoon se habitas en sy huidige omstandighede. Die fisiese en sosiale ruimtes wat ons vul, is gestruktureerd (net soos habitas) Die verhouding tussen die twee strukture beïnvloed praktyke.

Terreine is volgens Bourdieu sosiaal saamgestelde areas van aktiwiteit. Sosiale ruimte is 'n veld wat individue versprei en verdeel op grond van kultureel en ekonomiese kapitaal. Sosiale velde bestaan dus uit veelvuldige velde – bv. kultureel, ekonomies.

Kulturele kapitaal kom voor in beliggende vorm (langdurige disposisies van die liggaam en verstand); die objektiewe toestand (in die vorm van kulturele goedere soos boeke); die institusionele toestand (in die vorm van opvoedkundige kwalifikasies). Kulturele kapitaal behels dus die waardes, aangeleerde smaak, taal en dialekte en die spesifieke kwalifikasie van persoon binne 'n spesifieke sosiale en kulturele klas (Nieto, 1996).

Sosiale kapitaal verteenwoordig die sosiale netwerke en verhoudings. Die volume van sosiale kapitaal wat 'n agent besit, hang af van die grootte van netwerk verbintenisse wat hy effektief kan mobiliseer asook die kapitaal (ekonomies, kultureel of simbolies) Bourdieu gebruik die konsepte van kapitaal en habitas om die ongelykhede in skole te teoretiseer. Volgens Bourdieu erken skole nie die gaping tussen die habitas van leerders van benadeelde agtergronde en die habitas in die skoolkurrikulum nie. (Lingard en Christie, 2003:324).

Yosso (2005:69-91) brei uit op Bourdieu se teorie deur aandag te gee aan die manier hoe hierdie benadeelde groepe te werk gaan om te oorleef. Kulturele gemeenskaps rykdom is vorme van kapitaal wat deur hierdie benadeelde groepe van die gemeenskap in die klaskamer ingebring word. Aspirasionele kapitaal verwys na die vermoë om te bly hoop

en droom ongeag struikelblokke; linguïstiese kapitaal sluit in veelvuldige tale, kommunikasievaardighede en kommunikasie deur musiek en kuns, storievertelling, tradities; familiekapitaal behels sterk familiebande wat weer emosionele-, morele- en beroepsbewustheid kweek; sosiale kapitaal sluit sosiale netwerke, kontakte en gemeenskapsbronne in; navigerende kapitaal (navigerende vaardighede wat mobilisering tussen ruimtes vergemaklik; weerstand kapitaal sluit in houdinge wat ongelykhede sal uitdaag. (Yosso 2005:79-80). In die studie sal ek aspirasionele kapitaal gebruik as 'n lens om die verskuiwing van jeugsubjektiwiteits tussen ruimtes te verklaar.

McLeod en Yates (2006) fokus met hulle studie in vier verskillende skole op die verhouding tussen subjektiwiteit en ruimte. Hulle studie berus op verskeie teorieë om die impak van verskillende tipes skole (van minder bevoorreg tot elite) op persoonlike ontwikkeling en subjektiwiteitsvorming te ondersoek. My studie fokus op die interaksie van leerders uit verskillende agtergronde in een skoolruimte.

Gilroy, Grossberg en Robbie (2000), asook Robinson (2000) sien subjektiwiteit as 'n vorm van "wording" en beklemtoon dit as produktief, vloeibaar, dinamies en histories en sosiaal geleë. Fataar (2007) sien ook jeugsubjektiwiteit as vloeibaar, veranderlik en onstabiel.

Die meeste studies oor die verhouding tussen skoling, en jeugsubjektiwiteit en identiteit fokus op die rasse konnotasies wat teenwoordig is in die geïntegreerde Suid-Afrikaanse skoolsisteem. Vandeyar (2007), Soudien (2007) en Dolby (2004) ondersteun die gedagte dat verskillende skole leerderidentiteit vorm, rig en uitdaag. Die interaksie en onderhandeling van leerders binne sulke skole veroorsaak dat subjektiwiteit skuif en hervorm word.

Soudien (2007) se kategorisering van twee opkomende jeugidentiteite in die nuwe Suid-Afrika - identiteite van moontlikheid en identiteite van uitdaging, lê die grondslag vir begrip hoe sosiale ruimte en skoolsubjektiwiteit tussen leerders geartikuleer word. Enkele van die uitdagings waaraan die jeugdiges in die studie blootgestel word behels

ver afstande na die skool, onderrig in `n tweede of derde taal en enkelouers.

Erikson (1968:49) beweer dat “those students who have not overcome the limitations of their environment strive to improve their lot by taking advantage of the second chance with which they are provided in terms of education capital.”

Moshman (1998) sien skoolsubjektiwiteit as `n vorm van konstruksie wat `n interaksie tussen ruimte en self meebring. Leerders se onderhandeling van hulself en die interaksie met ander leerders in die sosiale ruimte bepaal wie en wat hulle word terwyl hulle by Hoërskool Weskus is.

2.8.4 Kulturele kapitaal

Volgens Bourdieu verwys kulturele kapitaal na die versameling van kulturele kennis, vaardighede en vermoëns wat die bevoorregte groep in die gemeenskap geërf het en tans besit. Sommige gemeenskappe is egter kultureel “ryk” en ander kultureel “arm”.

Bourdieu se interpretasie, sal wit, middelklas kultuur as die standaard norm dien en dus word alle ander vorms van kultuur in vergelyking met dié “norm” beoordeel. Kulturele kapitaal word dus nie net oorgeërf en besit deur die middelklas nie, dit verwys na `n versameling van spesifieke vorme van kennis, vaardighede en vermoëns wat gewaardeer word deur bevoorregte groepe in gemeenskap.

Jeugdige uit die werkersklas het beperkte kodes van leer – die kultuur van die skool stem byvoorbeeld nie ooreen met die kultuur van die huis nie. Middelklas jeugdige ondervind egter nie die probleem nie – aangesien daar `n noue verbintenis tussen hulle huis- en die skoolkultuur bestaan. Gemarginaliseerde groepe bring dus kulturele kapitaal bestaande uit kennis, vaardighede, en vermoëns saam om die makro en mikro vorme van onderdrukking te oorleef en te weerstaan. Die minderheidsgroepe gebruik linguïstiese-, aspirasionele- of navigeringskapitaal om vorme van onderdrukking te oorleef en te weerstaan. Hierdie kapitaalvorme is nie staties nie, maar dinamiese prosesse wat op mekaar bou as deel van die kulturele rykdom.

Aspirasionele kapitaal verwys na die vermoë om hoop en drome vir die toekoms te behou, ongeag die struikelblokke. Dit verwys na diegene wat van moontlikhede bo hulle bestaande omstandighede droom. Daar is hoop te midde van ongelykheid en soms sonder die vermoë en middele om so 'n droom werklikheid te maak. Aspirasies ontwikkel binne sosiale en familiekontekste, soms deur linguïstiese storievertelling en advies wat weer navigering bied om die onderdrukte toestande te oorkom. Aspirasionele kapitaal oorvleuel dus met elke ander vorm van kapitaal – sosiaal, familie, navigering, linguïsties en weerstand. (Anzaldúa, 1990).

Navigeringskapitaal verwys na die vaardighede of beweging deur sosiale instellings. Dit is gewoonlik deur instellings wat nie gemarginaliseerde groepe in ag neem nie. Navigeringskapitaal erken die individu binne die institusionele begrensing. Dit is ook verbind aan sosiale netwerke wat gemeenskapsnavigering deur plekke en ruimte soos skole fasiliteer. (Williams, 1997). Weerstand word gesien as “a set of inner resources, social competencies and cultural strategies that permit individuals to not only survive, recover, or even thrive after stressful event, but also to draw from the experience to enhance subsequent functioning. (Stanton-Salazar & Spina, 2000: 229).

2.8.5 Teoretisering oor jeugsubjektiwiteit se vorming

Dolby (2001) se studie fokus op die kompleksiteit van jeugsubjektiwiteit in Suid-Afrika na 1994. Die vorming van identeite in 'n vinnige veranderende rasse en kulturele konteks word ondersoek. Sy beklemtoon dat die bestaande identeite van leerders belangrik is. Sodra leerders 'n “kultureel vreemde” omgewing betree, sal hulle sekere aanpassings ondergaan. Leerders assimileer in die nuwe skoolkultuur deur byvoorbeeld hul taal aan te pas tot dit meer aanvaarbaar is. Dolby meen “identity is not pre-given but must be constructed and internalized in an attempt to stabilize oneself and the world that surrounds one.” (2001:14).

Die sosiale struktuur (familie, vriende en skoolmaats) van 'n leerder moet ingesluit word om sy skoolsubjektiwiteit te verstaan. Erikson (1962:15) beklemtoon die belangrikheid

tussen die fisiologiese vereistes van individue en die sosiale omgewing waarin hulle opgroei. Institusionele ruimtes en die interaksie en onderhandelinge van leerders binne 'n skoolsisteem veroorsaak dat subjektiwiteit aanpas. Kulturele identiteite vorm wanneer leerders blootgestel word aan nuwe tale, ervarings en verstandhoudings. (Ghandi 1998). Verskillende kulturele tree in interaksie in 'n derde ruimte waar grense en grenslyne meer en meer poreus word. Dit is die tussenin, die vorentoe en terugbeweging tussen terreine en tekste wat jeugdige se lewens en kulturele subjektiwiteit definieer.

Leerders moet daaglik hulle subjektiewe posisies binne diverse kontekste herevalueer. Hulle word verplig om aan te pas en neem dan verswakte identifikasies aan terwyl hulle die verskillende ruimtes oorbrug. Die leerders moet dus deeglik bewus raak van die kulturele betekenis in die ruimtes. Identiteite kan dus hervorm word. So is leerders besig om nuwe kruis-ras en kulturele identiteite te vorm.

Leerders neem soms komplekse identifikasies aan wat verby die stramheid van ras beweeg deur elemente van smaak en populêre kultuur te meng. (Dolby 2001 ; Vandeyar 2008). Die subjektiwiteit van leerders word op die basis van 'n interaksie tussen ras, klas, smaak, vriendskap en status gevorm. Volgens Fine en Weis (1998) gebruik jeugdige verbeeldingryke bronne om ruimtes vir hulself uit te kerf – binne en buite die skool. Hulle kerf veilige ruimtes uit in 'n verskeidenheid van terreine – so skep hulle “counterpublics”.

2.9 Samevatting

Die literatuurstudie van hierdie hoofstuk verskaf 'n teoretiese raamwerk om die vorming van jeugdige se skoolgebaseerde identiteit in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing te verstaan. Om hierdie begrip te verstewig, het ek gebruik gemaak van nasionale en internasionale literatuur.

Ek het eers 'n historiese oorsig van jeug in Suid-Afrikaanse onderwys gegee. Daarna het ek die globale en nasionale onderwyshervorming bestudeer. 'n Oorsig van jeug, jeugontwikkeling en die invloed van populêre kultuur is gegee.

Die literatuurstudie het die invloed van konteks op jeugwording aangespreek. Die belangrikheid van ruimte in betekenisgewing is uitgelig en klem is geplaas op spesifieke ruimtes nl. stedelike ruimtes, plattelandse ruimtes en mynbou-omgewings. Verder het die maatskaplike en ekonomiese toestande in die omgewing ook aandag geniet.

Die studie fokus op die verskuiwing in jeugsubjektiwiteit. Die hoofstuk eindig met literatuur wat meehelp om die konsepsuele raamwerk te skep wat die studie ondersteun. Deur literatuur van o.a. Foucault (1988) en Bourdieu (1992) is hierdie verskuiwing aangespreek. Soudien (2007) verskaf 'n analise van die ontvouing van jeugidentiteite in 'n nuwe Suid-Afrika. Die volgende hoofstuk bespreek die metodologiese aspekte wat ek binne die studie gaan gebruik.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding

Die metodologie word in die hoofstuk bespreek, maar eers wil ek die navorsingsfokus weer uitlig. Die studie fokus op die identiteitsvorming van jeugdige in 'n landelike skoolkonteks, deur klem te lê op die vergestaltung van subjektiwiteit wanneer leerders van een ruimte na 'n ander beweeg.

In hierdie hoofstuk sal die keuse van 'n kwalitatiewe navorsing bespreek word. Verder word die rede vir 'n interpretatiewe en narratiewe teoretiese raamwerk bespreek. Die keuse van fenomenologie as navorsingsontwerp, sal ook bespreek word. Ek bespreek voorts die data-versamelingsmetode waar ek klem lê op die onderhoudsproses. Die semi-gestruktureerde onderhoude fokus op die navorsingsvraag – wat is die aard van leerders se skoolgebaseerde identiteite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing. In die afdeling van data-analise bespreek ek hoe data verwerk, getematiseer en gekategoriseer is. Ek sluit die hoofstuk af met 'n bespreking van objektiwiteit, geldigheid, subjektiwiteit en etiese oorwegings.

3.2 Kwalitatiewe teenoor kwantitatiewe benadering

In hierdie gedeelte word die twee navorsingsparadigmas teenoor mekaar geplaas. Deur 'n duidelike onderskeid te tref tussen die twee benaderings, sal die keuse van die navorsingsparadigma vir die studie beter verstaan word.

'n Paradigma is 'n wêreldbeskouing, 'n manier van dink en sinmaak van die kompleksiteite binne die wêreld. (Patton, 2002). Creswell (1994) verwys na twee paradigmas vir navorsing – kwalitatief en kwantitatief. Seale (1999) verwys weer na hierdie paradigmas as “guiding tools”.

’n Kwantitatiewe paradigma word verbind met die tradisionele, die positivistiese, die eksperimentele of die empiriese paradigma. Kwantitatiewe navorsing het te make met getalle en statistiese analise. Die kwantitatiewe benadering neem die verhouding tussen die veranderlikes in ag en veralgemening van die resultate van ’n studie word toegelaat. Die aksie en verteenwoordiging van die deelnemers word deur vasgestelde vraelyste weergegee. In die analisering van hul response, sal die data die herhaling van die gebeurtenis bestudeer.

Volgens Lichtman (2006:6-8) is kwantitatiewe meting onvanpas in ’n studie wat gerig is om ’n begrip te verkry van die houdinge en persepsies van studente wat van skole verander. Kwantitatiewe navorsing is meer gestel op die groter prentjie. Hierdie navorsingsmetode ondersoek nie die “hoekom faktor” nie, en verklaar ook nie waarom en hoe iets gebeur nie. Dit is gebaseer op statistiese verteenwoordiging wat gegrond is op empiriese reëlmatighede en verklaar dus nie hoe en waarom iets gebeur nie.

Kwalitatiewe navorsing het te doen met woorde en die soeke na begrip vir die kontekstuele. ’n In-diepte begrip van individuele ervaring word verkry. Die deelnemers word in onderhoude aangemoedig om hulle sieninge en menings van sekere sake te gee. Deur kwalitatiewe navorsing word ’n begrip van die sosiale interaksies verkry deur self betrokke te raak in die lewens van die deelnemers. (Dimitriadis 2008). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om begrip van ’n sekere verskynsel in die werklikheid te verkry. Kwalitatiewe navorsing aanvaar dat deelnemers hulself die beste ken en dus hul eie ervarings kan beskryf, interpreteer en vanuit hul eie perspektief bespreek.

3.3 Plasing van studie binne kwalitatiewe metodologiese paradigma

Kwalitatiewe navorsing wil die aard van ’n omgewing verstaan en wat dit vir die deelnemer beteken. Volgens Merriam (1998) wil kwalitatiewe navorsing antwoorde soek rondom mense: hulle lewens, wat belangrik vir hulle is, hulle betekenis en hoe die wêreld vir hulle voorkom.

Henning, Van Rensburg en Smit (2004:5) omskryf kwalitatiewe navorsing as die benadering wat akkommoderend is van `n wye reeks sieninge. Sulke navorsing gee deelnemers die geleentheid om menings openlik te lug en die demonstrasie van handelingte vrylik te doen. Babbie en Mouton (2006:273) sien kwalitatiewe navorsing as `n middel om `n binnestaander se perspektief te verkry. Volgens hulle is die primêre doel van kwalitatiewe studies as “describing and understanding rather than explaining human behaviour.”

Creswell (1994:2) omskryf kwalitatiewe navorsing as “an inquiry process of understanding a social or human problem, based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting” Boucher (2000:743) sien hierdie navorsing as “humans studying humans communicating, when we are inside what we are studying.”

Hollaway en Jefferson (2000) stel voor dat kwalitatiewe navorsing nie net fokus op *dit wat gebeur* nie, maar ook op die *hoe dit gebeur* en *waarom* dit op die spesifieke manier gebeur. Die wat, hoe en waarom vrae rondom jeugsubjektiwiteit maak dus dat kwalitatiewe navorsing die beste keuse is vir dié studie. Hierdie navorsingsmetodologie sal my deelnemers se “geleefde ervarings” in `n natuurlike omgewing vasvang.

Lichtman (2006:8) identifiseer die eienskappe wat die beste by kwalitatiewe metodes pas:

- Die fokus van die navorsing is op die proses, die implementering, of die ontwikkeling van `n program, of sy deelnemers.
- Die studie beklemtoon individuele uitkomstes.
- Gedetailleerde, in-diepte inligting van die deelnemers word benodig.
- Die fokus van die studie is op die diversiteit tussen, die eienaardighede van en die unieke kwaliteite van die individue.

Morse en Richards (2002) beklemtoon dat dit belangrik is dat die navorsingsvraag by die navorsingsmetode aanpas. Die navorsingsvrae in hierdie studie is:

- Hoe vorm jeugdige se identiteit in `n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

- Hoe beïnvloed jeugdiges se ruimtelike agtergrond hul jeugsubjektiwiteit?
- Watter rol speel jeugdiges se verhoudingsinteraksie in die vorming van hul jeugsubjektiwiteit?
- Hoe beleef jeugdiges die veranderende skoolkultuur m.b.t. student-diversiteit?

Dit is duidelik dat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n fokus op subjektiewe kennis en die ontwikkeling van begrip en betekenis van 'n kontekstuele perspektief, die geskikste ontwerp vir hierdie studie is.

3.4 Beperkinge van kwalitatiewe navorsing

Volgens Anderson (2001:133) is daar die volgende beperkinge en swakhede in kwalitatiewe navorsing:

- Verskillende navorsings mag verskillende resultate verkry, aangesien daar altyd meer as een geldige beskouing van enige sosiale situasie is.
- Die betroubaarheid van die deelnemers se inligting, hulle persoonlikhede of die verhouding met die navorser mag die interpretasie van die data minder betroubaar maak.
- Die kwaliteit van die navorsing word aan die vaardighede van die navorser verbind; die begrip en interpretasie van die data word deur die vlak van vaardighede beïnvloed.
- Die interne geldigheid van die studie is afhanklik van die “audit trail”. Navorsers moet presiese aantekeninge van hulle data-versameling hou, aangesien hulle analises en gevolgtrekkings vanaf die data moet maak
- Die studie moet op teoretiese en konsepsuele perspektiewe geskoei word om sodoende persoonlike partydigheid te voorkom.

3.5 Metateoretiese raamwerk

In die voorafgaande gedeelte het ek my studie geïmposeer binne 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma. In die volgende gedeelte sal ek die teoretiese raamwerk waarop die studie geskoei is, uitlig en motiveer.

Die kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas word in drie paradigmas verdeel: positivistiese/empiriese; hermeneutiese/interpretatiewe en kritiese teorieë. (Barbie en Mouton 2006). Die verskillende filosofieë van kennis, ook bekend as epistemologieë is positivisties, interpretatief en konstruktivistiese raamwerke. Die volgende tabel lig die verskille tussen die raamwerke uit.

Tabel 3.4

Positivistiese raamwerk	Interpretatiewe raamwerk	Konstruktivistiese raamwerk
Die doel van wetenskap is om die waarheid te ontrafel.	Die doel van die wetenskap is om stewig aan die doel vas te hou; om werklikheid reg te verkry – al is die doel nooit bereik nie.	Die doel van wetenskap is om die politieke natuur van elke proses te bevraagteken.
Metodes gee 'n beraming van die waarheid.	Metodes streef na geldigheid van die waarheid	Metodes bevraagteken gedeelde kennis en waarheid.
Relativisme verwys na die verskillende sieninge van die wêreld	Relativisme verwys na die feit dat verskillende sieninge binne die wêreld gekonstrueer word.	Relativisme verwys na die feit dat verskillende sieninge die wêreld herkonstrueer.

Bron: Henning, Van Rensburg en Smit (2004)

Positivistiese navorsers glo dat kennis deur wetenskaplike metodes verkry word. Hierdie kennis sal dan verklaar waarom dinge in die wêreld sal gebeur.

Volgens die interpretatiewe paradigma het kennis nie te doen met veralgemenings, voorspellings en beheer nie, maar eerder met interpretasie, betekenis en uitbeelding (Usher, 1996). Binne hierdie paradigma word die werklikheid gesien as subjektief en word dit gekonstrueer deur die individue binne die navorsing. (Creswell, 1994).

Die interpretatiewe epistemologie sien alle menslike handeling as betekenisvol en moet dus binne die konteks van sosiale praktyke gesien word. `n Interpretatiewe raamwerk help navorsers om sin te maak van dit wat hulle navors. Die interpretatiewe benadering is die sistematiese analise van betekenisvolle sosiale aksie deur waarneming van mense in hulle natuurlike omgewing. (Neuman, 2000).

Konstruktivistiese navorsers kritiseer die sosiale werklikheid. Hulle glo dat die sosiale werklikheid histories geskep is en dat dit deur mense geproduseer en herproduseer word. Hulle fokus dus op die konflikte en weersprekinge in die gemeenskap en neem dus `n emansiperende sosiale posisie in.

3.5.1 Interpretatiewe benadering

Gubrium en Holstein (in Denzin & Lincoln:2003) omskryf interpretatiewe benadering as `n praktyk wat beide die “hoe” en die “wat” van die sosiale werklikheid verbind. Dit is gesentreer in hoe mense hulle ervarings en die wêreld metodologies konstrueer en in die konfigurasies van betekenis en institusionele lewe wat hulle vorm.

Volgens Merriam (2002) sal navorsers met `n interpretatiewe studie belangstel in hoe mense hulle ervarings interpreteer, hoe hul wêreld konstrueer en watter betekenis hulle aan hulle ervarings heg. Rosman en Rallis (1998:35) ondersteun die gedagte deur te sê dat interpretatiewe navorsing poog om die sosiale wêreld uit die perspektiewe van individuele ervarings te verstaan.

Volgens Lincoln en Guba (2000) het keuse van paradigmas en metodes die afgelope decade vermeng. Maree (2007:57) stem saam as hy sê dat die verskillende

epistemologieë nie altyd duidelik onderskei kan word nie en somtyds selfs oorvleuel met ander. Volgens hulle het die meeste benaderings in hibriede vorme ontvou, wat oorvleuel of mekaar komplementeer. Lincoln en Guba beweer dat die interpretatiewe benadering geassosieer word met 'n werklikheid wat onbeperk is en dat veelvuldige werklikhede bestaan wat afhanklik is van ruimte en tyd.

Interpretatiewe studies verduidelik verskynsels op grond van die betekenis wat mense daaraan heg. Die leerders in dié studie het verskillende ervarings en agtergronde wat hulle denkrigting en sin van self beïnvloed.

3.6 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is 'n eksposisie of 'n plan van hoe die navorser beplan om die navorsingsprobleem wat geformuleer is, te struktureer. (Mouton, 1998). Volgens Creswell (1994) begin die ontwerp van 'n studie met die keuse van 'n onderwerp en 'n paradigma. 'n Interpretatiewe benadering is vir hierdie studie gekies. Die kwalitatiewe navorsingsontwerp wat ek gekies het, is fenomenologie. In die volgende gedeeltes sal ek die keuse van hierdie ontwerp motiveer.

3.6.1 Fenomenologie

Die studie fokus op die verskuiwing in subjektiwiteit wanneer jeugdige skool bywoon. Ervarings en ondervindinge van leerders word geanaliseer ten einde te verklaar hoe hierdie leerders se subjektiwiteit aanpas en verander wanneer hulle skool bywoon.

'n Teoretiese perspektief ondersteun die filosofiese raamwerk waarop die metodologie berus. Daar is twee fenomenologiese benaderings: beskrywend (eidetic) en interpretatief (hermeneutic) (Cohen en Omery 1994).

Edmund Husserl word algemeen beskou as die vader van fenomenologie.

Fenomenologie is beide filosofie en metode. Die fenomenoloog kom in kontak met die

geleefde ervaringe van diegene wat 'n sekere verskynsel beleef het. Husserl omskryf “geleefde ervaringe” of “leef ervaringe” as die ervaringe waarin ons almal betrek word (Husserl 1960). Die doel van beskrywende fenomenologie is om die essensiële, onveranderlike strukture van 'n verskynsel te beskryf sonder verdraaiing en vooroordeel.

Heidegger het voorgestel dat in plaas van om op die mense of verskynsel te fokus, die fokus eerder moet wees op die verkenning van die geleefde ervaringe. (Thompson, 1990). Heidegger (1962) beweer dat mense so ingebed in hulle wêreld raak, dat subjektiewe ervaringe onlosmaaklik verbind is met sosiale, kulturele en politieke konteks. (Leonard 1999). In interpretatiewe fenomenologie kan die waarnemer homself nie wêreld distansieer nie.

3.7 Data-versameling en data-verwerking

Navorsingsmetodes en tegnieke is taak-georiënteerd wat weer deur die navorsingsdoelwit omskryf word. Die doelwit in die studie is om vas te stel hoe jeugdige se identiteit in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing gevorm word. Metodes verwys na die maniere hoe data versamel word. Die metodes in die studie moet daarom sensitief t.o.v. die onderliggende betekenis wees. Volgens Merriam (1998) fokus die data-versameling in kwalitatiewe ondersoek op betekenis in konteks.

Die onderhoudvoering het ek hoofsaaklik met behulp van 'n bandopnemer voltooi. Die deelnemers kon ononderbroke hulle ervaringe met my deel. Smit et al. (1995:17, aangehaal in De Vos et al., 2005) noem dat 'n bandopnemer 'n vollediger weergawe as notas verseker en die navorser so geleentheid gee om op die prosedure te fokus.

'n Ontspanne atmosfeer is geskep en só kon die deelnemers gemaklik hul lewenservaringe met my deel. Een deelnemer se onderhoud is in Engels gevoer terwyl die res van die onderhoude in Afrikaans gevoer is. Tydens die voltooiing van die inwilligingsvorme het ek ook duidelik aan die deelnemers uitgewys dat hulle geen kommentaar hoef te lewer indien vrae hulle ongemaklik laat voel nie. Die onderhoude

het hoofsaaklik na skoolure plaasgevind en geen akademiese onderrigtyd is in beslag geneem nie.

Al ses deelnemers is Gr. 12 leerders met aspirasies om akademies te presteer en hul skoolloopbaan suksesvol te voltooi. Ten einde die studie se geloofwaardigheid en betekenis te verseker, het ek ses deelnemers in dieselfde graad en met een gemeenskaplike eienskap, naamlik hoë aspirasies, gekies. Die lewensoriënteringopvoeder het ook gehelp om ses deelnemers met hoë aspirasies in Gr. 12 te identifiseer. Die navorsing fokus op jeugdige se skoolgebaseerde identiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing. Die ses deelnemers was verteenwoordigend van die verskillende kultuurgroepe in die skool en ook verteenwoordigend van die verskillende gebiede waaruit die leerders in die skool kom.

Vyf individuele onderhoudsessies van 40 tot 50 minute elk, is met die ses deelnemers gevoer. Die eerste onderhoud is gebruik om die deelnemers beter te leer ken en om die onderhoudskedule te verfyn. Die onderhoudskedule is opgedeel in temas om so die navorsingsvrae te beantwoord. Daarna het vier individuele onderhoudsessies met elke deelnemer gevolg - twee onderhoudsessies oor die woonomgewing en twee oor die skoolomgewing.

Onderhoude is ook gevoer met sleutelrolspelers soos die skoolhoof en lewensoriënteringopvoeder. Die skoolhoof kon waardevolle inligting gee rakende die gemeenskap van die streek. Die lewensoriënteringopvoeder ken die leerders van hul gr. 8 jaar af. Sy het 'n goeie vertrouensverhouding met die deelnemers opgebou en haar perspektief het dus gehelp om seker te maak dat die onderhoude te alle tye geloofwaardig was. Informele onderhoude met verskeie mense in die gemeenskap, het my insig in die sosio-ruimtelike dinamika van die gemeenskap gegee.

3.7.1 Terrein

Die studie is gebaseer op 'n natuurlike benadering wat die vorming en gestaltegewing van jeugsubjektiwiteit binne hul beleefde ruimte wil verstaan. Die natuurlike omgewing waarin die studie plaasvind, is Hoërskool Weskus en die omgewing.

Volgens Schultz (1976:108) kan die binnestaander as deel van die binnegroep maklik toegang verkry tot die verlede en huidige geskiedenis. Volgens hom is 'n binnestaander "a party to the nuances and idioms within their shared language." Deurdat die navorser dieselfde ruimte as die deelnemers deel, word verwarring uitgeskakel.

Hockey (1993:119) sien die voordeel van 'n binnestaander "that there is possibility of enhanced rapport between participant and researcher." Daar moet egter 'n balans wees tussen die kennis van die navorser as 'n binnestaander en die kennis wat deur onderhoude verkry word.

3.7.2 Steekproewe

'n Steekproef verwys na die proses waar slegs 'n deel van die populasie in die studie geselekteer word. Volgens Maree (2007), Anderson (2000) en Herr en Nihlen (2007) beteken doelgerigte steekproewe dat deelnemers gekies word in terme van hulle toepaslikheid tot die navorsingsvraag en as gevolg van onderskeidende kenmerke raak hulle „data-houers” wat vir die studie benodig word.

'n Onderskeidende kenmerk van die ses deelnemers was dat hulle almal aspirasies het en in Gr. 12 is. Die deelnemers het egter verskillende kulturele agtergronde en kom uit verskillende omgewings. Hierdie faktore sal dus saam bepaal hoe hulle skools subjektiwiteit vorm en aanpas.

Die volgende steekproefstrategieë van Patton (in Maree, 2007:87) verdien aandag:

- 'n Gestratifiseerde doelgerigte steekproef behels die seleksie van deelnemers volgens 'n vooraf gelyste kriteria.
- 'n Kriteria steekproef behels besluitneming in die navorsingstadium, in terme van die tipiese karaktertrek en die getal deelnemers.
- 'n Sneebal steekproef is 'n metode waardeur die deelnemers met wie daar reeds kontak was, gebruik word om die navorser na ander deelnemers wat 'n bydrae kan lewer, te verwys.

Die gestratifiseerde doelgerigte steekproef is in die studie gebruik. Die gekose deelnemers is goed ingelig oor die doel en omvang van die studie. Die volgende kriteria is tydens die seleksie van die deelnemers gebruik: Gr. 12 leerders met aspirasies, leerders wat uit verskillende gebiede die skool bywoon en leerders in verskillende kultuurgroepe.

3.7.3 Onderhoudvoering

Babbie en Mouton (2006:289) omskryf 'n kwalitatiewe onderhoud as 'n interaksie wat plaasvind tussen die onderhoudvoerder en die respondent. Die onderhoudvoerder het 'n algemene ondersoekplan en nie 'n spesifieke stel vrae wat in 'n sekere orde gevra moet word nie. Die onderhoud is dus 'n gesprek waartydens die onderhoudvoerder 'n algemene rigting vir die gesprek vasstel.

Kvale, Brinkman en Svend (2009:124) sien die kwalitatiewe onderhoud as 'n spesifieke vorm van menslike interaksie waartydens kennis deur dialoog verkry word.

Punch (2005) sien die onderhoudvoering as 'n goeie manier om mense se persepsies, betekenis en omskrywings van situasies en konstruksies van die werklikheid te verkry. Volgens Maree (2007:87) is die doel van kwalitatiewe onderhoude om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien. Op die manier kan beskrywende data verkry word wat die vorming van leerders se skoolsubjektiwiteit deur sosiale en institusionele realiteite verduidelik.

Die doel van die onderhoud vir die studie is om beskrywings van die leefwêreld van die leerders te verkry ten opsigte van hulle interpretasie van hul betekenisvorming in verhouding tot Hoërskool Weskus.

De Vos, Strydom en Delpont (2005:292), Lichman (2006:119) en Maree (2007:87) verklaar dat oop-vrae en in-diepte of ongestruktureerde onderhoud 'n vorm van gesprek is. Die navorser sal saam met die deelnemers in die studie hulle sieninge, idees, oortuigings en houdinge aangaande 'n sekere verskynsel of gebeurtenis ondersoek.

Oop-vrae onderhoud is oor 'n sekere tyd afgehandel en bestaan uit 'n reeks van onderhoud. Die eerste stel van onderhoud het ten doel om 'n profiel van die deelnemer te verkry. Die doel van die onderhoud is om die ervaringe van die deelnemer te begryp. Die inligting wat die navorser van die deelnemer bekom, sal hom help om die deelnemer se menings beter te verstaan.

Semi-gestruktureerde onderhoud is gebruik om data wat voortspruit uit ander bronne, te bevestig. De Vos, Strydom en Delpont (2005) stem saam dat semi-gestruktureerde onderhoud gebruik word om 'n meer gedetailleerde beskrywing van die persepsies en sieninge van die deelnemer oor 'n sekere onderwerp te verkry. Hierdie tipe onderhoud sal die navorser geleentheid gee om die interessante aspekte wat tydens die eerste onderhoud opgekom het, op te volg. Vooraf opgestelde vrae het die onderhoud gelei.

Die onderhoudproses het op 'n individuele basis by die skool in 'n klaskamer geskied. Ses leerders is aanvanklik gekies. Die onderhoud is pouse en na skool gevoer. 'n Gespreksbenadering met oop-vrae is aangeneem. Die transkribering en analisering van die data is tuis gedoen.

3.8 Navorser se rol en subjektiwiteit

Ek is 'n 46 jarige blanke onderwyseres. As navorser kan ek my vereenselwig met plattelandse jeugdige. Ek het op die platteland grootgeword. Oop, skoon ruimtes en die veiligheid van 'n beskermde ouerhuis, was deel van my lewe. Ek het saam met my susters en broer in 'n liefdevolle, maar streng, konserwatiewe, blanke, Christelike huis groot geword. In my kinderjare het ek nooit afgesonderdheid en geïsoleerdheid as deel van 'n plattelandse lewe ervaar nie. Ek was bevoorreg genoeg om gereeld vakansies saam met my familie deur die land te reis. In hierdie afgeleë streek het ek gou besef dat 'n tekort aan hulpbronne jou grense kan beperk. In my vakgebied het ek begin om my leerders aan te moedig om verby hulle horison te droom.

Op hoërskool het ek begin nadink oor my bevoorregte lewe. Ek was slegs een van twee leerders in die Geskiedenisklas, terwyl die jeugdige in die „Jokasie” in oorvol klasse gesit het. Ook my universiteitsdae het grootliks kommervry verbygegaan. Die groepie anderskleurige studente het soggens met „taxis” by die universiteit aangekom. In my koshuis was slegs blanke meisies.

Na my studies het my onderwysloopbaan in die stad begin. In my vierde jaar was daar reeds enkele swart leerders waar ek onderwys gegee het. Terug op die platteland, het ek my onderwysloopbaan by 'n gekombineerde skool voortgesit. Ek het dadelik besef dat die swart leerders 'n agterstand het wanneer hulle in hul derde taal onderrig word. Verder moes talle van die swart leerders in hagleike toestande bly en ver afstande loop om by die skool in die dorp uit te kom. Die respek wat hierdie swart leerders aan 'n blanke onderwyseres getoon het, het my opgeval.

Na 'n verhuising gee ek die afgelope nege jaar onderwys by die skool in die studie. Die kultuurverskeidenheid het dadelik 'n indruk op my gemaak. Dit was aanvanklik vir my vreemd toe ons Kleurlingskoonmaker by die skool voorgestel is as “auntie”. Kleurling en blank het verder gemaklik oor die weg gekom. Stadig maar seker het ons omgewing en sy mense in my hart gekruip. Na nege jaar in die streek weet ek dat ek nader aan die

mense beweeg het, dat ek my aanvanklik vooroordeel verloor het en dat ek `n met `n nuwe bril, een van begrip, deernis en empatie na my gemeenskap met sy ryke kultuurverskeidenheid kyk.

3.9 Data analisering

Die narratiewe benadering is die toepaslikste manier om geleefde ervarings oor te dra. Volgens Clarke (2008) sal die navorser in narratiewe analise `n beskrywing van gebeure in storielyn weergee.

Die narratiewe benadering word deur Connelly en Clandinin as volg beskryf: “Narrative, for us, is the study of how humans make meaning of experience by endlessly telling and retelling stories about themselves that both refigure the past and create purpose in future. Deliberating storying and restorying one`s life or a group or a cultural story is therefore a fundamental quality of education. “ (Connelly en Clandinin, 1990:24).

Deur die ontleding en vertolking van die narratiewe, kon ek vasstel hoe die deelnemers jeugwording en meemaking binne die omgewings- en institusionele ruimtes ervaar en hoe dit bydra tot die vergestaltung van hul jeugsubjektiwiteit.

Na elke onderhoud het ek die opname getranskribeer. Die analisering van die data is volgens temas gedoen wat aansluit by die navorsingsvrae. Na die eerste onderhoud, het ek eerstens `n profiel van elke leerder saamgestel. Na die tweede stel onderhoude, is die data wat fokus op die woonomgewings van die deelnemers, gekategoriseer volgens temas. Die derde stel onderhoude het weer gefokus op die skoolomgewing. In hoofstuk 4 en 5 word die data breedvoerig aangebied. Vervolgens gee ek nou aandag aan objektiwiteit, geldigheid, betroubaarheid en etiese oorwegings.

3.10 Objektiviteit, geldigheid en betroubaarheid

Volgens Neuman et al (2000) is objektiviteit in kwalitatiewe navorsing die afwesigheid van partydigheid en subjektiewe menings. In kwalitatiewe navorsing erken navorsers hulle eie subjektiewe menings terwyl die subjek wat bestudeer word, toegelaat word om menings te lug.

Triangulasie is die algemeenste metode om geldigheid in kwalitatiewe navorsing te verseker. Kelly verwys na data-triangulasie as “collecting material in as many different ways and from many diverse sources as possible.” Krathwohl (1998:276) omskryf triangulasie as “a process of using more than one source of information, confirming data from different sources, confirming observation from different collection data collection methods.” Deur meer as een bron te gebruik word die geldigheid en betroubaarheid van die data teenoor mekaar getoets. Gesprekke is ook met die Lewensoriënteringopvoeder, wat al die leerders goed ken, gevoer.

Robson (2002:553) verwys na geldigheid as die waarheid van die navorsing. Vir Denscombe (2003:301) beteken dit “the idea of validity hinges around the extent to which data and the methods for obtaining the data are deemed accurate, honest and on target.” Volgens Descombe (2003:751) sal goeie vlakke van betroubaarheid beteken dat die navorsingsinstrument dieselfde data keer op keer lewer. As navorser was dit vir my belangrik om objektief te bly ten einde `n betroubare en geldige analise te kan verskaf. Die deelnemers se menings is te alle tye gerespekteer. Ek het die deelnemers toegelaat om self die praatwerk te doen. Mettertyd het ek die deelnemers se vertroue gewen en het ek as ware van `n “buitestaander” na `n “binnestaander” beweeg.

3.11 Etiese oorwegings

Etiese riglyne is gevolg om te verseker dat die deelnemers beskerm word.

De Vos (2005:57) sien etiek as

a set of moral principals which is widely accepted and which offer rules and behavioral expectations about the most correct conduct about experimental subjects and respondents.

Die volgende faktore is in ag geneem: Toestemming is verkry in geskrewe vorm van die Noord-Kaapse Departement van Onderwys. Die Skoolbeheerliggaam het ook geskrewe toestemming verleen om die studie by die skool te voltooi.

Alle deelnemers en hulle ouers het 'n inwilligingsvorm vir deelname aan die studie onderteken. Deelnemer het die reg om enige tyd van die studie te onttrek. Die deelnemers se reg tot privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit is gerespekteer. Geen deelnemer, streek of skool is dus deur ware name geïdentifiseer nie. Skuilname is vir deelnemers, skool en streke gebruik.

3.12 Samevatting

Die hoofstuk het die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingbenadering verduidelik. Die keuse van 'n interpretatiewe benadering en fenomenologie as navorsingsontwerp is ook uitgelig. Ek het ook verduidelik hoe ek die data versamel, verwerk en analiseer het. Die studie fokus op die geleefde ervarings van die deelnemers en daarom is die narratiewe benadering gevolg. In die volgende hoofstuk is die keuse van die navorsingsontwerp toegepas. Die data in hoofstuk 4 fokus op die deelnemers se subjektiwiteit in hul woonomgewing.

HOOFSTUK 4

DATA-VOORSTELLING: JEUGDIGES SE SUBJEKTIVITEITE IN HUL LEWENSOMGEWING AAN WESKUS

4.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om empiriese perspektiewe te verleen ten einde die institusionele en omgewingsfaktore wat die subjektiwiteit van die deelnemers beïnvloed, beter te verstaan en om hul jeugsubjektiwiteite onder skoot te neem in hul familie en omgewingskonteks. Hierdie hoofstuk bied die noodsaaklike kontekstuele vorming en agtergrond van die kinders se jeugvorming en gee die basis van hul skoolgebaseerde wording in die konteks van hul skool, wat die hooffokus van die tesis is.

Die fokus van hierdie hoofstuk is jeugsubjektiwiteit in die omgewingskonteks. Die hoofstuk verken die interaksie van die ses deelnemers met hulle spesifieke omgewings. Eerstens sal ek steun op die werk van Fataar (2007:20) om die beskrywing van die sosio-ruimtelike dinamika binne 'n werkersklaswoonbuurt uit te lig. Volgens Fataar is die lewe in 'n werkersklaswoonbuurt onbestendig en desperaat. Om daagliks te oorleef, word verskillende sosiale praktyke saamgevoeg. Die ingesteldheid en houding teenoor 'n woonbuurt spruit uit die belewing en die omstandighede van die inwoners in die woonbuurt.

In die hoofstuk fokus ek op die jeugdige se interaksies binne die spesifieke omgewing. Aangesien die omgewing uit 'n verskeidenheid kultuurgroepe bestaan, moet hierdie interaksies gesien word teen die agtergrond van ras, klas en etnisiteit. Hiervoor sal ek die werk van Dolby (2001) en Soudien (2007) inkorporeer. Volgens Dolby ondergaan jeugdige sekere verskuiwings sodra hulle 'n "kulturele vreemde" betree. Jeugdige se subjektiwiteit word op 'n subtile wyse gevorm deurdat ras aangedryf word deur 'n diskoers van smaak en verbruik. Soudien verwys weer na die sosiale konteks as arenas van bevoorregting en arenas van ondergeskiktheid – klas en ras kruis vandag op nuwe maniere. Jeugsubjektiwiteite ontvou as die eindproduk van sosiale kompromieë. aldus

Soudien (2007). Die data word aangebied in die vorm van narratiewe konstruksies wat twee hoofstukke sal beslaan. Hoofstuk vier fokus op die interaksie tussen die meemaak van hul omgewing deur die geselekteerde jeug in hierdie studie en die impak op die vorming van hul jeugsubjektieweite. Hoofstuk vyf sal op aanpassing en wording van hul subjektieweiteit tydens hul skoolbywoning by Hoërskool Weskus fokus.

Die data word aangebied in ses temas wat tydens die onderhoude na vore gekom het: naamlik die ruimtelike konteks; ouer en volwasse invloed; verhouding met maats en portuurgroepe; gemeenskapsinvloed; benadering tot skoling en geleerdheid en sport, kultuur en godsdienstige assosiasies. Die temas word in beide hoofstukke aangebied om 'n holitiese aanbieding te verkry op die navorsingsvraag: Wat is die aard van leerders se subjektieweiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

4.2 Agtergrond tot omgewingskonteks

Die studie vind in 'n afgeleë weskusstreek in die Noord-Kaap-provinsie plaas. Binne die hoofstuk word die omgewingsruimte die lens waardeur jeugsubjektieweiteit verken word. “Geleefde ruimte” fokus op menslike handeling wat bepaal word deur die dinamiese interaksie met die omgewing en sy kenmerke. (Lefebvre 1991). Fataar sien ruimte as 'n sosiale konstruksie en ondersteun die idee dat ruimte beslissend is in die subjektieweiteit wat leerders aanneem. Volgens Fataar (2010:2) word ruimte onlosmaaklik verbind aan menslike aksie. Die ervaring en belewing van die ruimte sal bepaal of enige aanpassing en navigering nodig is.

Die ses deelnemers is woonagtig in vier verskillende nedersettings. Rose, 'n Kleurlingdogter is afkomstig van Weskus waar die skool geleë is. Ronaldo, 'n Ovambo seun en Monique, 'n Damaradogter bly in Ariamsmund – 18 km van Weskus in Namibië. Willem 'n blanke seun en Joseph, 'n Xhosa seun woon in Bessiesdrift, 60 km vanaf Weskus. Destiny 'n Namadogter woon in Koedoefontein, 75 km van Weskus.²

² Die rassekategorie verwys na die verskillende kultuurgroepe in die streek. Dit word gebruik omdat dit 'n alledaagse bekendheid het, maar ras is ook 'n sosiale konstruksie wat vloeibaar is.

Daar is 'n vloeibare interaksie tussen die leerders se sosiale lewe in die nedersettings en hulle skoolprosesse. (Vandeyar 2008). Die interaksie geskied tussen geografie, geleefde ruimte, vloeibaarheid en beweeglikheid. Geleefde ruimte verwys na hoe mense in 'n spesifieke omgewing leef, hoe hulle aan hulle geografie gebind is en hoe hulle daarby aanpas.

Dolby (2001) en Soudien (2007) verwys na maniere hoe jeugdige die kulturele terrein navigeer. Volgens Dolby gebruik jeugdige vorme soos musiek en smaak op subtiele maniere om nuwe idees van ras te vorm. Soudien verwys weer na arenas van bevoorregting en minder-bevoorregting en van artikulasie waar ras en klas kruis. In die verdoffing van ekonomiese en kulturele grense word ras konstant herontdek en onderhandel deur mediums soos populêre kultuur. Ras gaan nie onveranderd deur ruimte en tyd nie – dit konstrueer en dekonstrueer vanself. Nuwe kulturele identiteite word dus gevorm. (Vandeyar, 2008).

Die ekonomie in die streek steun hoofsaaklik op mynbou. Diamante is in 1927 in Weskus ontdek. Die gebied is as Alluviale Staatsdelwery verklaar en met drade omhein. In 1936 is goeie alluviale neerlae in Ariamsmund ontdek. Omdat die gebied so ryk is aan diamante is die gebied tot spergebied (verbode terrein) verklaar. Ariamsmund het meer geriewe en dienste as die ander nedersettings. Salarisse is oor die algemeen baie hoër as by Weskus en Bessiesdrift. (Jaarverslag Ariamsmund Myngroep, 2010 / Jaarverslag Weskus Myngroep 2010).

Vir sekuriteitsdoeleindes moet besoekers aan Weskus eers hul identiteitsdokument toon voor hulle toegang tot die dorp kan verkry. Besoekers aan Ariamsmund moet vooraf klaring kry en dus in besit van 'n permit wees. Inwoners van die twee dorpe toon slegs 'n identifikasiefoto by die ingang en hoef dus nie hul motors te verlaat nie.

In die laat sewentigs het ontginning van diamante ook in Bessiesdrift begin. Huise is opgerig en die dorp het tot 'n volwaardige myndorp gegroei. By Weskus en Ariamsmund

vind beide land- en seemynbou plaas terwyl Bessiesdrif (langs die rivier) slegs landmynbou beoefen. (Kontrakteur onderhoud 26/10/2011).

Volgens Vandeyar (2003) word identiteit altyd beïnvloed deur mag, kultuur en geskiedenis. Sedert die ontstaan van die onderskeie nedersettings het politieke en ekonomiese faktore veroorsaak dat mag verplaas is. Ongeveer 230 jaar gelede was die gebied rondom Weskus deur Strandlopers bewoon. In 1836 het koperontginning 120 km buite Weskus begin. Trekboere het tussen 1850 en 1860 in die gebied aangekom. Die Namas was aanvanklik veewagters vir die boere.

’n Verdere groep Namas het in die vroeë 1900’s uit Namibië gevlug. Met die ontdekking van diamante moes die Namas en Trekboere die gebied verlaat. Na ’n hofsaak in 2007, het die gemarginaliseerde groep in Koedoefontein hul grondeis gewen. (Onderhoud Oom Gert Cloete van Koedoefontein 26/10/2011).

Gekoppel aan die wêreld ekonomie, gaan die myngemeenskappe deur fases van ekonomiese groei en insinking. In die tye van insinking, was afskaling en werkverliese die gevolg. In Weskus word die meeste geld deur kontrakteurs verdien wat nie permanente inwoners is nie. Dus bly Weskus ’n arm gemeenskap. Ongeveer 40% van die leerders by Hoërskool Weskus se ouers ontvang kwyt skelding van skoolfonds – wat dui op die hoë werkloosheidsyfer in die streek. (Mnr. Cloete – Skoolhoof - 26/10/2011).

Baie mynwerkers in die streek is trekwerkers. Dit veroorsaak dat gesinne uitmekaar gedryf word. Kinders uit sulke gesinne het dus minder toegang tot die veiligheidsnet wat hegte families bied. In veral Koedoefontein, waar hoë werkloosheid voorkom, is daar meestal enkelma’s wat na die kinders omsien terwyl die pa by een van die myne werk. Baie kinders word ook versorg deur die grootouers of voogouers. Die migrante arbeid lei daartoe dat vaders nie verbind is met hulle gesinne nie. (Barbarin en Richter 2001). In Ariamsmund word stresfaktore soos armoede, geweld en rassisme beter in hegte families hanteer.

Tipies van mynbouaktiwiteit, het verdeeldheid oor die grond en besitreg van die myne ook hier sy kop uitgesteek. Die inwoners van Koedoefontein het na 'n hofaansoek aanspraak op die mynbouregte verkry. In 2007, 10 jaar nadat die grondeis ingestel is, het die Koedoefontein Gemeenskap Trust 'n 49 % aandeel in die landmynbou verkry. Hierdie inwoners wat afstammeling van die San-groep is, het vroeër jare nader aan Weskus gebly, maar is in 1960 na Koedoefontein verskuif.

Koedoefontein bestaan uit een homogene groep – die Namas. Die hoof inkomste in die dorpie is uit veeboerdery en die vee word tussen veeposte en weiding verskuif. Storievertellers soos oom Willem Slander (81 jr.) vertel aan my van die legendes van die gebied. Die Halfmensboom het glo sy oorsprong toe die Namas uit Namibië gevlug het. Hulle is verander in “halfmens bome” met die “kop” wat altyd noord kyk na hulle geliefde land waarvandaan hulle gevlug het.

Soos vertel deur inwoners van Koedoefontein het die mitologie van *Heitsi Eibib* sy oorsprong in 'n kalksteen sinkgat. Die gat het 'n diep skag, 15 voet in deursnee en amper sirkelvormig. Mans het glo vroeër jare in die gat afgegaan en by die banke van die rivier uitgekom. Baie Namas verbind hierdie gat met die monsterslang wat vonkelende gehipnotiseerde oë het. Sommiges glo dat hierdie slang die diamante in die put van die gat beskerm. 'n Ander mite sê dat die Groot Slang (*Heitsi Eibib* in Nama) weer in 'n jong meisie verander wat mans na die rivier lok sodat hulle kan verdrink. In 'n wêreld van mites, legendes, magie en geloof glo baie Namas glo dat *Heitsi Eibib* hul voorvader is, 'n tipe van mitologiese of geestelike figuur wat na hulle omsien en hulle beskerm.

Die Namakultuur word sterk uitgeleef. Die mans is veeboere en die vroue word van jongs af geleer hoe om goeie huisvroue te wees. Kennis van plante is ook belangrik, want baie plante word vir hul medisinale waarde gebruik. Die gemeenskap staan mekaar by en daar is baie families wat verwant aan mekaar is. Tog word die westerse invloed ook hier gesien. Die Namadanse het 'n westerse invloed gekry en een van die dansgroepe staan nou bekend as die „Go-Go dansers”. Selfs die mees afgeleë gemeenskap is ook blootgestel aan populêre kultuur en vasgevang in die globale vloei.

Binne die omgewing is sosiale konstruksies van ras, klas en kultuur sigbaar waarin die leerders vasgevang is. Hierdie konstruksies skuif in verhouding tot nuwe ondervindinge, verhoudinge en ruimtelike praktyke. Deur eksperimentering en kreatiwiteit vertoon die leerders kruis-ras kulturele patrone. (Fataar 2007). Die rasse assosiasies word veral vanuit linguïstiese lyne gevorm (Fataar 2007) – die swart leerders is hoofsaak Xhosa, Ovambo en Damarasprekend terwyl die Kleurling- en Blanke leerders Afrikaans en Engelsprekend is. Ariamsmund (in Namibie) is die enigste gebied waar Engels gehoor word. Daar is ook 'n Engelse Privaatskool in Ariamsmund.

Koedoefontein en Bessiesdrift is onderskeidelik 75km en 60 km vanaf Weskus. Die nedersettings kan slegs bereik word deur grondpaaie wat in reënweer onbegaanbaar raak. Dit maak die nedersettings afgesonderd en geïsoleerd van die buitewereld. Reëndae kom die leerders uit hierdie gebiede dus nie skool toe nie.

Die grootste persentasie van die leerders moet daagliks per bus na die skool reis. Tussen die verskillende ruimtes (huis-, skool- en busruimte) ontwikkel die leerders se kulturele geletterdheid. Die leerders kom daagliks in interaksie met ander kultuur- en taalgroepe. In hulle sosiale leefwêreld onderhandel die leerders die hibriede komponente van ras, godsdiens, kultuur en taal. (Vandeyar, 2008).

Die nedersettings in die studie lê in 'n woestynstreek. Net soos die plantegroei en diere moes aanpas by die harde elemente van die natuur, moet die mense wat hier wil oorleef, ook aanpas. Dus is almal in die streek elke dag bewus van die weer – of daar suidewind, ooswind of misweer is. Elke einde van die maand, die laaste Vrydag gaan die meeste mense na die hoofdorp in die streek vir inkopies. Die mynmaatskappy op Bessiesdrift stel 'n bus beskikbaar vir sy werkers. Dit veroorsaak dat skoolbywoning op die laaste Vrydag van die maand baie laag is.

Oor die algemeen is daar min sosialisering oor die grense van ras in die gebied. Verskillende kultuurgroepe sal langs mekaar bly, maar nie met mekaar meng nie. Tog is daar 'n gemoedelikheid en gasvryheid wat tipies van plattelandse inwoners is. In

Ariamsmund is daar verskeie sportklubs waar mense bymekaarkom. In Weskus is dit hoofsaaklik by kerke (met lae bywoning) waar mense bymekaarkom.

Die plattelandese nedersettings is redelik veilige, oop ruimtes waar die lewenspas heelwat stadiger is en tradisies nog sterk uitgeleef word. Geleenthede is egter heelwat minder en armoede veroorsaak dat jeugdiges se horisonne nie verbreed nie. Leerders ervaar egter die nedersettings as vervelend en geïsoleerd. Die tekort aan ontspanning en positiewe tydverdryf veroorsaak alkohol- en dwelmmisbruik. Die skoolkinders het ook maklike toegang tot verbode dwelmmiddels.

4.3 Die ontwikkeling van die jeugsubjektieweite in die verskeie kontekste

In hierdie gedeelte word aangebied hoe die ses leerders in die studie se jeugsubjektieweite in die omgewingskonteks van Weskus daar uitsien. Die tematiese aanbieding per leerder gee 'n verkenning van die ontwikkeling van hul jeugsubjektieweite in die onderskeie kontekste.

Ek sal nou voortgaan om ruimte en sosiale kapitaal as lense te gebruik om die verwantskap tussen die leerders se subjektieweite en omgewing te verklaar. Volgens Nespor (1997:94) is ruimte vloeibaar – dit word voortdurend „beleef”, ervaar en herrangskik deur diegene wat daardeur beweeg. Leerders ervaar dus ruimtes verskillend.

Die narratiewe van die deelnemers se omgewingsruimte bied slegs 'n agtergrond tot hul skoolgebaseerde subjektieweite. Die omgewingsruimte dien as vertrekpunt om vas te stel hoe die deelnemers se skoolgaan daardeur geïmponeer en beïnvloed word.

4.3.1 Deelnemer 1: Rose van Weskus se woonomgewing

4.3.1.1 Die ruimtelike konteks

Rose is 'n 18jarige Kleurling dogter. Sy is netjies en hou daarvan dat alles op sy plek is. Al is sy stil, laat sy haarself ook geld. Rose woon reeds 18 jaar op die dorp. Sy voel sy behoort hier. Haar pa is 'n produksiebestuurder by die plaaslike myngroep. Haar ma is huisvrou. Hulle woon in 'n netjiese drieslaapkamer baksteenhuis. Rose het haar eie kamer. Tans loseer daar net 'n niggie by hulle.

Op 8 jarige ouderdom het Rose 'n groot trauma deurgemaak. Haar enigste broer, wat ouer as sy was, het selfmoord gepleeg. Dit het haar lank geneem om haar broer se dood te verwerk. Sy sê: “Ek was gewoon ek het iemand en toe is ek skielik alleen.” Met haar ouers se ondersteuning het sy hierdie groot trauma mettertyd verwerk. 'n Paar jaar later was sy in 'n ongeluk. Rose se ma het erg seergekry, maar het later herstel. Behalwe die fisiese letsels, het die ongeluk haar emosioneel ook geraak.

Dit was eers toe Rose op hoërskool kom, dat sy gevoel het of sy 'n lewe het. Nou is kompetisie met haar klasmaats vir haar belangrik. Rose wil graag verder studeer en werk hard en doelgerig. As sy hierdie droom van haar bereik, sal sy die enigste een in die gesin wees met 'n graad.

4.3.1.2 Ouer en volwasse invloed

Na die dood van Rose se broer, is sy nou 'n alleenkind. Sy en haar ma is baie geheg aan mekaar. Rose se ouers gaan elke naweek uit die dorp uit. Hulle gaan kuier dan by familie op Seewier. (skuilnaam) Seewier is 'n vakansiedorpie teen die kus en sowat 90km vanaf Weskus. Rose gaan egter net een naweek, aan die einde van die maand, uit saam met haar ouers. Die ander naweke bly sy alleen agter, maar 'n tante van haar bly dan by haar.

Rose se ouers speel 'n groot rol in haar lewe. Vertroulike sake sal sy eerder met haar ma bespreek as met een van haar vriendinne.

Van haar ouers sê sy:

by my pa het ek geleer om sterk te wees en spyte van die punches wat jy van die mense kry – jy moet nog altyd sterk staan. Dit maak nie saak of hulle neerkyk op jou nie. Doen wat jy moet doen – gaan voluit met 'n ding ... by my ma het ek geleer, alhoewel jy nou so sterk staan, moet jy nederig wees.

4.3.1.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Rose het een vriendin op skool met wie sy al van laerskooldae bevriend is. Die res van haar vriende het almal skool verlaat. Daar is nie ander ras, kultuur- of godsdienstige groepe in haar vriendekring nie. Naweke sal sy en haar vriende bymekaarkom en braai. Die meeste van haar vriende werk al en het hulle eie huise. Musiek en die regte selfoon is belangrik vir haar en haar vriende. Sy sê: “ ek glo die selfoon moet uniek wees, ek hou van update wees.” Soos baie van haar vriendinne is sy versot op klere. Handelsname is egter nie vir haar belangrik nie – sy weier om vir 'n naam-item duur te betaal.

Rakende haar keuse van vriende sê Rose:

ons moet dieselfde dinge kan geniet, ons moet nie mekaar afdruk nie, ons moet kan lojaal wees teenoor mekaar. My vriende leer my om deur te druk

'n Vriendin van haar is ook 'n rolmodel vir haar – sy het haar graad voltooi, werk nou by die myn en het haar eie huis. Rose sal nie sensitiewe sake met haar vriende bespreek nie, sy vertrou nie maklik nie. Sy deel egter alles met haar ma.

4.3.1.4 Gemeenskapsinvloede

Rose het 'n teenstrydige gevoel oor haar omgewing. Aan die een kant voel sy dat sy hier behoort. Die omgewing is wat sy ken – dis rustig hier en sy kan haar in 'n mate hier uitleef.

Aan die ander kant voel sy wil wegkom. Sy sê:

die plek het baie verander, dis nie meer wat dit gewees het nie en ek sien nie dat dit beter gaan word nie... hier is niks vermaak en ontspanning om die jongmense besig te hou nie - omdat hier nie vermaak is nie, is daar nou die wat drank en dwelms gebruik – nou doen almal dit later, want dis amper soos 'n ontvlugting - dis afleiding... groepsdruk is baie sterk ten opsigte van drank en dwelms... Drank is algemeen en baie eksperimenteer met dwelms”

Sy sien hoe die geboue verwaarloos word. Vroeër was die plek mooi groen. Al word die paaie nou reggemaak is dit maar 'n lang proses. Rose vertel ook hoe vreeslik dit vir haar voel as sy 'n naweek uit was en weer terugkom. Sy sê: “dan voel dit of die baai so dood is, jy sien niemand nie, dis net jy in die plek.”

Rose dink dat Weskus te afgesonder is. As sy klaar gestudeer het, wil sy glad nie terugkom nie. Haar ma doen ook nie meer hier inkopies nie, omdat sy elke naweek uitgaan.

Vir diegene wat werkloos in Weskus is, voel Rose nie jammer nie. Sy sê sy sien net oplossings en voel dat hulle iets aan die saak kan doen. Rose sien dat daar nog steeds geleenthede is waarvan baie werkloses nie gebruik maak nie.

4.3.1.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Rose sien nie haar kinderjare as gelukkig nie. Die trauma met haar broer se dood het veroorsaak dat sy nie op laerskool goed presteer het nie. Vandat sy op hoërskool is, het dit belangrik vir haar geraak om te presteer. Rose werk hard en staan onder die top vyf in die gr. 12 klas. Sy wil klaar studeer om so die eerste gegradueerde in haar familie te word. Rose wil na skool 'n graad in Internasionale Studies doen en oorweeg die diplomatieke diens as werkgewer.

4.3.1.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies

Rose haat sport. As daar meer geleentheid was in koor en drama, sou sy haar daarin uitgeleef het. Rose het godsdienstig grootgeword. Omdat Rose se ouers naweke in Seewier is, gaan hulle daar kerk. Sy is egter nie elke naweek in Seewier nie, en gaan een tot twee maal 'n maand kerk toe. Rose het grootgeword dat seker plegtighede godsdienstig gevier word – hulle vier byvoorbeeld 'n 21ste verjaarsdag op 'n kerklike wyse.

Opsomming vertel Rose se narratief die verhaal van 'n Kleurlingdogter wat na haar broer se selfmoord haar onttrek het uit die samelewing. Na 'n verdere ongeluk was dit onvermydelik dat haar ouers oorbeskermend teenoor haar sou wees. Gevolglik het Rose 'n klein vriendekring en vertrou sy nie maklik nie. Rose verken ook nie die gebruike en gewoontes van ander kultuurgroepe nie. As enigste kind in 'n werkersklashuishouding, toon sy min simpatie met die werkloses in haar omgewing.

Teenoor haar omgewing het sy gemengde gevoelens. Aan die een kant voel sy dit is waar sy hoort - 'n bekende omgewing waar sy veilig voel. Aan die ander kant voel sy gefrustrated deur die agteruitgang, isolasie en min geleentheid in haar gebied. Rose kom ook voor as iemand wat haar mening vir haarself hou. Aangesien die meerderheid van haar vriende uit die skool is, tree sy ook meer volwasse op en laat haar nie maklik laat beïnvloed nie. Die feit dat daar geen gegradueerdes in haar familie is nie, motiveer haar om die eerste een te wees met 'n geleerdheid.

Rose het voldoende ondersteuning tuis sodat sy 'n sukses van haar skoolloopbaan kan maak. Sy het 'n goeie verhouding met haar ouers. Haar ouers is ook in die finansiële posisie om vir Rose as enigste kind goed by te staan. Sy ervaar geen tekorte nie; intendeel, sy word eintlik bederf. Die trauma wat sy ervaar het met haar broer se selfmoord, het sy met die hulp van ondersteuning verwerk. Die meeste van Rose se vriende werk al, sommige het goeie kwalifikasies. Dit dien as aansporing vir Rose om hard te werk om sodoende ook 'n sukses van haar skoolloopbaan te maak.

4.3.2 Deelnemer 2: Ronaldo van Ariamsmund se woonomgewing

4.3.2.1 Ruimtelike konteks

Ronaldo is 'n 18jarige Ovamboeseun van Ariamsmund. Hy is gebore in Oshakhati, maar op 4jarige ouderdom het die gesin na Ariamsmund verhuis. Ronaldo het net een ouer broer wat in Walvisbaai werk. Sy ander familie is regoor Namibië versprei.

Die gesin woon in 'n drieslaapkamerhuis met genoeg oop ruimtes en Ronaldo het sy eie kamer. Hy kom uit 'n godsdienstige Ovambofamilie. By die huis praat die gesin Engels en Oshivambo. Sy pa is werksaam by die myngroep in Ariamsmund en sy ma werk ook. Ronaldo is 'n netjiese seun en ook trots op sy kultuur. Ronaldo is vriendelik en maak maklik maats. Hy hou van uitdagings, politiek en wêreldsake.

Ronaldo werk hard en akademies goed vaar. Hy wil ook gaan studeer. Aangesien Afrikaans sy derde taal is, moet hy ekstra hard werk. Hy moet Afrikaans op Huistaalvlak op skool neem aangesien dit die enigste taal is wat op Huistaalvlak aangebied word.

4.3.2.2 Ouer en volwasse invloed

Ronaldo is nou die enigste kind in die huis. Sy ouer broer werk reeds. Sy ouers doen alles in hul vermoë om hom by te staan. Hy was in 'n Engelse laerskool en moes na Weskus se Afrikaans-medium hoërskool kom. Sy ouers het egter gesorg dat hy ekstra klasse in Afrikaans kry, aangesien dit sy derde taal is. Sy ma het hom geleer om altyd nederig en vriendelik te wees. Dissipline is wat Ronaldo se pa vir hom aangeleer het.

4.3.2.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Oor sy vriende sê Ronaldo:

I am an open person with lots of friends – I relate to anyone
I have close friends, but rather share problems with my
family... I only share stuff about life with my friends...

Parents give the best advice

Ronald het vriende met wie hy Oshivambo praat in Ariamsmund, maar nie by die skool nie.

4.3.2.4 Gemeenskapsinvloede

Ronaldo geniet dit in Ariamsmund en sien dat die dorp in die toekoms nog sal groei. Van sy dorp sê hy: “Ariamsmund is like an island whereby you need a permit to visit – it is actually a restricted area.” Hy geniet die vriendelikheid van die mense in sy gemeenskap.

4.3.2.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Ronaldo het sy eerste vier jaar van sy lewe hoofsaaklik Oshivambo gepraat. Hy het sy laerskoolopleiding by Ariamsmund se Engelse Privaatskool voltooi. In Graad een en twee het Ronaldo egter nog gesukkel om die Engelse onderrig baas te raak. Hy het gr. 2 herhaal en daarna het sy Engels verbeter. Op hoërskool moes hy egter Afrikaans aanleer.

4.3.2.6 Sport, kultuur en godsdienslike assosiasies

Op laerskool het Ronaldo deelgeneem aan muurbal en sokker. Op hoërskool het hy aan atletiek deelgeneem. Ronaldo is trots op sy Ovambokultuur. Dis vir sy familie belangrik dat hy onthou waar hy vandaan kom en nie sy kultuur nie vergeet nie.

Tradisionele kosse wat hulle eet is onder andere „shitimba pap’ en bier wat tuisgemaak word. Ovamboes het twee troues – die modern troue en die tradisionele troue. Troues kan tot twee dae duur. Die eerste dag gaan die gaste na die bruid se ouerhuis en die volgende dag na die bruidegom se ouerhuis.

Ronaldo is 'n lid van Swapo Youth League wat gewoonlik twee keer 'n maand vergader.

Waarom dit belangrik is vir hom om aan die organisasie te behoort, antwoord Ronaldo:

politics for me, is the way forward... political power bring change to the country... I go and observe and listen to the people's issues... we then discuss and see if we can bring change... it's the ruling party that can bring change to the country... many things can be answered or tackled – the unemployment rate in Namibia is 51%.

Ronaldo kom uit 'n godsdienstige familie. Hy gaan nou en dan kerk toe, maar bid tog gereeld – “God is everything, without Him there is nothing you can do.”

Opsomming, Ronaldo is 'n vriendelike Ovambo seun wat probleme op 'n positiewe manier benader. Sy moedertaal, Ovambo het op laer- en hoërskool vir hom 'n agterstand gegee. Ten spyte van die taal-agterstand, het hy redelik goed gevorder op skool. Op laerskool is hy in Engels, sy tweede taal onderrig en op hoërskool in Afrikaans, sy derde taal. Hy is baie trots op sy kultuur, maar toon 'n gemoedelikheid teenoor ander kultuurgroepe – dus het hy vriende in verskillende kultuurgroepe. Ronaldo het simpatie met werkloosheid en dit was een van die redes waarom hy by politiek betrokke geraak het. As lid van 'n politieke jeugorganisasie, voel hy dat hy 'n rol kan speel in die toekoms van sy land en streek. Sy stabiele huishouding en sy positiewe ingesteldheid teenoor die lewe het sy subjektiwiteit reeds vroeg in sy lewe beïnvloed.

Ronaldo word goed ondersteun deur beide sy ouers. Verder is daar voldoende fasiliteite en dienste in sy gemeenskap. Afrikaans, die onderrigmedium by Hoërskool Weskus word weinig gepraat deur die inwoners van Ariamsmund. Dit is ook nie Ronaldo se huistaal nie. As gevolg van die taalagterstand was Ronaldo oënskynlik nie paraat genoeg vir sy hoërskoolloopbaan nie.

4.3.3 Deelnemer 3: Monique van Ariamsmund se woonomgewing

4.3.3.1 Ruimtelike konteks

Monique is 'n 18jarige Damaradogter. Monique is saggeard, netjies en hoflik. Monique is in Windhoek gebore en woon sedert 2007 in Ariamsmund. Sy voel egter dat haar hart nog in Windhoek lê. Monique het 4 broers – die oudste 2 is haar pa se voorkinders en hulle bly by hul ma in Windhoek. Sy is 'n trotse Damarameisie en haar tradisie is vir haar belangrik. Monique se pa is Damara en haar Ma is Damara, Herero, Blank en Nama gemeng. Die gesin praat Afrikaans en haar moedertaal is Damara-Nama by die huis.

Die gesin woon in 'n ruim vierslaapkamerhuis. Voor is 'n netjiese tuin waarin haar ma glo gereeld tuinwerk doen. Agter is daar 'n speelarea vir haar twee kleiner boeties - 'n opslaanswembad, trampolien en balle wat oral lê – merkbare tekens dat daar geld spandeer word op die kinders. Haar ma se werkgewer betaal die huishuur. Monique se pa is werksaam by die myngroep in Ariamsmund. Hy het egter eers verlede jaar by die gesin aangesluit.

4.3.3.2 Ouer en volwasse invloed

Albei ouers van Monique het 'n goeie werk. Sy het haar eie rekenaar en toegang tot internet. As sy 'n sekere ding wil hê, sal haar pa dit vir haar koop, as hy dit kan bekostig. Oor haar huislewe sê sy: “Daar is nie regtig baie werk by die huis nie, want ons het 'n huishulp.”

Monique het nog dieselfde selfoon wat sy al van gr. 8 af het. Haar ouers is egter deesdae meer ingestel op die nuutste tegnologie – beide ouers het onlangs nuwe skootrekenaars en selfone aangeskaf en die TV is ook opgradeer na 'n LCD skerm met PVR. Tog mis Monique nog steeds die res van haar familie wat in Namibië woon. Dis vir haar te ver as daar 'n sterfgeval is of as daar familiefunksies is. Kersfees moet hulle by die grootouers wat op 'n plaas buite Windhoek bly, deurbring. Monique en haar gesin gaan

doen gereeld inkopies op die naaste groot dorp – sowat 250 km van Ariamsmund. Haar ouers gaan hou ook gereeld vakansie sonder die kinders.

Monique het meer praktiese dinge by haar ma geleer – soos huistake en verantwoordelikhede. By haar pa het sy weer ander lesse van die lewe geleer.

Sy lewenslesse:

moenie baie op 'n ander persoon staatmaak nie – die lewe is vol gevaar...

jy moet altyd op die uitkyk wees – always expect the unexpected...

respek is ook baie belangrik – almal wil tog respekteer word

Monique se pa glo ook kommunikasie is baie belangrik – die gesin word aangemoedig om te praat as daar probleme is of as hulle iets op die hart het.

4.3.3.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Monique het twee goeie vriendinne in Ariamsmund wat ook by Weskus skoolgaan.

Hulle is Ovambo's. Sy praat meestal Engels met hulle, want die “Oshivambo mense hou nie regtig van Afrikaans nie.”

Hulle is emosioneel gebonde en daar is sekere opofferinge wat hulle vir haar sal maak. Albei vriendinne is bekeer – hulle wou haar al laat bekeer, maar sy het net gevoel dat sy nog nie reg is nie. Met haar Herero vriendinne praat sy Afrikaans. Monique se ma het haar geleer om opbouende vriende te kies – vriende wat 'n positiewe effek op haar sal hê. Haar ma hou ook nie van skinder nie - sy en haar maats moet oor hulself of iets anders gesels en nie skinder oor iemand anders nie. Dit wat vir haar belangrik is van haar maats: “geduld, om goed te luister, om my te beskerm, of raad te gee en net vriendelik wees.”

4.3.3.4 Gemeenskapsinvloede

Monique se hart lê nog in Windhoek, daarom is dit nie so lekker vir haar om in Ariamsmund te bly nie. Tog is dit vir haar lekker dat die dorpie so klein en kompak is. Daar is ook nie geweld nie, sy voel baie veilig in Ariamsmund.

4.3.3.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Monique se ma vertel dat sy nie skool toe wou gaan nie. Haar laerskoolloopbaan het sy in Windhoek aan 'n Engelse laerskool voltooi. Die gesin het toe naby die skool gewoon. Monique se ma het egter haar tot gr. 4 by die skool gaan af- en oplaai. Monique het aanvanklik nie met ander kinders gemeng nie. Sy onthou hoe sy tydens haar eerste laerskooldae meestal alleen gespeel het en haarself besig gehou het met haar eie verbeelding.

Aan die einde van haar gr. 7-jaar het Monique-hulle na Ariamsmund verhuis. Sy moes noodgedwonge die Afrikaans-medium skool op Weskus bywoon, aangesien dit die naaste hoërskool was. Monique was aanvanklik bekommerd dat sy nie sou aanpas nie. Haar ma het toe ingestem om haar na 'n jaar terug te stuur na Windhoek, indien sy nie goed vaar nie. Monique het die nuwe skool as 'n uitdaging gesien. Sy werk hard en presteer goed. Haar ouers wil nie hê sy moet hulle drome uitleef nie. Hulle moedig haar egter aan om iets na skool te doen waarvoor sy 'n passie sal hê. Monique beplan om Industriële of Water Ingenieurswese te gaan studeer. Sy wil ook aansoek doen vir 'n leierskapsbeurs.

4.3.3.6 Sport, kultuur en godsdiensassosiasies

Monique neem aan geen sport deel nie – sy sal slegs aan sport deelneem as dit verpligtend is. Sy sal haar kan uitleef in 'n koor of in drama. Monique was tot onlangs toe lid van die kerkorkes en het trompet gespeel.

Monique en haar gesin praat Damara-Nama by die huis. Tradisionele kos is onder andere donkievleis en pap. Die oueres glo ook aan tradisionele medisyne soos “namakhoe” wat gebruik word vir naarheid en verkoues. Die ouer mense glo jy moet by jou kultuur hou en met 'n Damara trou.

Godsdien is baie belangrik vir die gesin. Sondag gaan hulle kerk toe en Woensdae is dit biduur. Haar pa is ouderling en bring soms die boodskap.

Opsomming: Monique se narratief is een van geborgenheid in `n familie. Sy kon haar taalagterstand te bowe kom met die ondersteuning van haar ouers. Monique kon aanpassings maak - waar sy op laerskool in Engels onderrig is, moes sy noodgedwonde na `n Afrikaansmediumhoërskool toe kom. Gelukkig is Damara, haar huistaal, naby verwant aan Afrikaans, die onderrigmedium van Hoërskool Weskus.

Die beskikbaarheid van noodsaaklike middele en die ondersteuning wat Monique tuis ontvang, beïnvloed haar positief sodat sy haar hoërskoolloopbaan paraat begin. Monique is gemotiveerd om in haar akademie goed te slaag. Monique het ook `n positiewe ingesteldheid teenoor ander kultuurgroepe. Sy het vriendinne in ander kultuurgroepe. Hierdie ingesteldheid help haar skoolgaan in `n multikulturele skool. Monique mis egter haar geboorteland en die res van haar familie. Hier in `n vreemde land maak sy die beste van die geleentheid en hierdie positiewe uitkyk op die lewe dra by tot haar goeie uitslae.

4.3.4 Deelnemer 4: Willem van Bessiesdrift se woonomgewing

4.3.4.1 Ruimtelike konteks

Willem is is 18jarige Blanke seun. Sy Pa en Ma is werksaam by die myn op Bessiesdrif. Willem is die jongste van drie broers. Hulle huis is baie naby aan die rivier. Dus het Willem en sy broers reeds op `n vroeë ouderdom leer swem.

Sy ouers het hom streng groot gemaak. “My ma het ons geleer om reëls na te kom – hulle vertrou ons” Hy is die enige Blanke seun van Bessiesdrift wat by Weskus skoolgaan. Die ander Blanke seuns is reeds uit die skool of op kosskool elders. Daarom voel hy vanjaar ongelukkig omdat al sy vriende weg is. Hy sê: “Van die jaar af is ek alleen.”

Willem is `n mededeelsame omgee-mens. Hy voel baie maklik jammer vir iemand. Hy wil sekere tye mense om hom hê, maar ander tye wil hy net alleen wees en sy eie ruimte geniet. Al woon die gesin so naby aan die natuur, wil Willem nie te veel tyd in die natuur

spandeer nie. Hy hou nie van ongerieflikheid nie. Hy is egter baie lief vir diere – hy praat met sy papegaai as hy eensaam raak. Verder lees hy tegnologie boeke en soms loop hy na die rivier toe.

4.3.4.2 Ouer en volwasse invloed

Albei Willem se ouers werk by die myngroep op Bessiesdrift. Die broer wat net ouer as hy is, studeer vanuit die huis. Hy help met take in en om die huis en verdien so sy sakgeld. Sondag ry die gesin met die 4x4 uit veld toe en braai gewoonlik in die veld. Willem het 'n spontane persoonlikheid net soos sy pa en kan ook ernstig wees soos sy ma. Hy bewonder sy pa se stil humorsin. Willem bewonder sy ma se deursettingsvermoë met die grootmaak van drie seuns. Sy ouers sê “As jy nie hoor nie, dan moet jy voel; jy moet self uit jou foute leer.” Sy ouers ondersteun hom egter baie. Willem gaan gesels soms met sy vriende se ma's.

4.3.4.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Vanjaar is dit die eerste keer dat hy alleen voel. Hy het nou geen maats nie – hulle het verhuis, is op kosskool of op universiteit. Omdat hy nie meer vriende het nie, sit hy meestal voor sy rekenaar. Vertroue en respek is belangrik as dit by sy maats kom. Hy sal dan ook eerder iets met hulle deel as met sy ouers. Willem kuier net lang naweke en vakansies met sy maats.

Oor die ander kultuurgroepe sê hy:

Ek is nie so naby aan die ander kultuurgroepe nie - hulle kom wel by my huis...

Ek mis dit dat hier so min van my kultuurgroep is.

Tog gesels hy maklik met die ander kultuurgroepe.

4.3.4.4 Gemeenskapsinvloede

Willem wil glad nie meer in Bessiesdrift wees nie. Hy voel hy bly al te lank daar en wil net wegkom. Hy wil net klaarmaak met skool, dat hy ook kan wegkom. Vroeër jare was dit vir hom lekkerder op Bessiesdrift. Daar is wel goeie mense wat daar bly. Die mense se gasvryheid en die stilte is al wat hy sal mis. Daar was meer dinge om te doen – daar was ook meer kinders. Baie mense het intussen verhuis.

Die mense op Bessiesdrift is vriendelik – Willem sê hulle help waar hulle kan, al het hulle self ook min. Dit is wat hy veral bewonder van die ander kultuurgroepe. Dit is ook nog baie veilig in Bessiesdrift – Willem kan in die aande rondloop sonder om bang te voel. Willem sê dat daar egter „clicks” is in Bessiesdrift – sommige mense meng net met wie hulle wil. Omdat daar so min ontspanning is, is die invloed van drank en dwelms baie sterk.

4.3.4.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Willem ry al dertien jaar bus – voorskool, laerskool en hoërskool. Elke dag spandeer hy en die ander kinders van Bessiesdrift twee ure op die bus (een uur soggens en een uur na skool). Aanvanklik, toe sy vriende nog by hom was, was die busryery beter. Die grondpad is baie gevaarlik – veral as dit gereën het. Die busryery maak Willem ook baie moeg. Hy kan nie wag om sy skoolloopbaan te voltooi nie.

Hy leer deesdae meer – tog was dit in die verlede lekkerder om skool toe te kom toe sy maats nog hier was. Willem wil Rekenaarwetenskap gaan studeer. Hy wil egter nie afstandonderrig soos sy ouer broer doen nie.

4.3.4.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies

Willem het `n paar keer aan swemkompetisies deelgeneem. Hy kom een keer per kwartaal in die kerk – dis die enigste keer wat die dominee van Weskus Bessiesdrift besoek.

Opsommend: Willem se narratief is een van `n Blanke seun wat as deel van `n minderheidsgroep nou alleen voel. Vroeër toe daar meer blanke seuns in Bessiesdrift was, was hy gelukkiger. Hy meng ook nie met ander kultuurgroepe nie. Sy sosiale interaksie is dus nou minimal – hy hou hom eenkant en bestee meestal sy vrye tyd voor sy rekenaar. Anders as ander minderheidsgroepe is hy nie meer positief oor sy lewe in die streek nie. Hy glo dat `n beter lewe na skool vir hom wag. Al het Willem tuis al die nodige ondersteuning en middele om `n suksesvolle skoolloopbaan te verseker, voel hy negatief oor sy omgewingsruimte. Hy het `n hunkering na maats van sy eie rasgroep. Dit plaas `n demper op sy daaglikse funksionering en beïnvloed dus ook sy skoolgaan.

4.3.5 Deelnemer 5: Joseph van Bessiesdrift se woonomgewing

4.3.5.1 Ruimtelike konteks

Joseph is `n 18-jarige Xhosa seun. Joseph ervaar egter iewat van `n identiteitskrisis. Sy pa is Xhosa en Zoeloe gemeng, terwyl sy ma Xhosa, Nigeriër en (Kaa) Maleisies is. Joseph het egter tussen Kleurlinge grootgeword. Hy verwys na homself as `n “citizen of the world” omdat sy bloedlyn nie van een spesifieke plek afkomstig is nie.

Sy ouers het van die Oos-Kaap hierheen verhuis op soek na werk. Joseph se pa het nog agt kinders – hy is die negende kind. Sy ma was sy pa se derde vrou. Sy ouers is egter geskei toe hy agt jaar oud was. Joseph het toe gekies om by sy ma in Bessiesdrift te bly. Hy het ook nou `n vierjarige halfsuster. Sy pa woon in die Kaap en is weer getroud. Hy sê: “Ek is die enigste ding wat oorgebly het van die verhouding.” Tog kom sy ouers goed oor die weg.

Waardes en respek is vir hom belangrik. Hy gebruik ook terugslae om homself te verbeter. Joseph is 'n hardwerkende leerder wat deur selfdissipline en doelgerigheid goed presteer. Joseph is ook die enigste Gr.12 seun wat Wiskunde en Fisiese Wetenskap neem en is lid van die Verteenwoordigende Raad van Leerders (VRL).

4.3.5.2 Ouer en volwasse invloed

Joseph se ouers is geskei toe hy agt jaar oud was. Hy het self gekies om by sy ma in Bessiesdrift te bly. Hy sien sy pa vakansietye. Joseph bewonder sy ma, want sy het al soveel dinge deurgemaak en ten spyte van alles, bly sy sterk. Sy is 'n enkelouer en maak twee kinders op haar eie groot. Joseph beskryf sy ma as volg:

Sy is so 'n liefdevolle mens en alles wat sy doen, doen sy met liefde...
Sy probeer haar bes om ander mense te help... op skool het hulle haar
Mother Theresa genoem.

Dit wat Joseph van sy ma geleer het:

Sy het my beïnvloed om empatie en simpatie teenoor ander mense te hê...
Sy het my ook geleer dat jy uitdagings kan oorkom.

Joseph bewonder ook sy pa, want hy het sy omstandighede verander om homself te verbeter. Hy het nie skool voltooi nie, maar hy het 'n goeie beroep. Hy werk as vertaler by 'n regsfirma. Hy sal vertaal van Xhosa na Engels of van Afrikaans na Engels. Joseph se pa is intussen weer getroud. Dis vir hom lekker om vakansietye by sy pa te wees. Joseph het groot bewondering vir sy pa. Hy sorg ook dat hy nog 'n goeie verhouding met sy pa het, al sien hy hom net vakansietye.

Sy pa het hom geleer: “ As jy regtig iets wil hê en as jy regtig 'n sukses wil maak, is dit in jou hande.”

4.3.5.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Joseph het min vriende. Omdat hy soms te ernstig en stil is, wil mense soms nie na aan hom kom nie. Hy kies sy vriende eers nadat hy hulle goed leer ken het. Hy kies mense wat positief is – hy hou nie daarvan om tussen negatiewe mense te wees nie.

Hy wil sy vriende kan ophelp en hulle moet hom ophelp as hy dit nodig het. Twee van sy naaste vriende is tans op universiteit, die res is op skool. Hulle help mekaar met skoolwerk en kom oor naweke gewoonlik bymekaar. Oor wat hulle saam doen sê Joseph:

Ons braai of ons pot of ons hang net uit of ons sit by die parkie of ons loop net rond... as iemand miskien 'n kar gekry het by sy ouers, dan ry ons in die strate of ons ry rivier toe of na die krans toe.

Sommige naweke wil hulle graag uitgaan iewers heen om iets nuut te ervaar.

4.3.5.4 Gemeenskapsinvloede

Joseph bly al 16 jaar op Bessiesdrift. Mense raak soms uitsigloos in Bessiesdrift. Joseph voel tans dat sy drome nie meer in sig is nie. Soms gee mense in Bessiesdrif ook nie om vir ander mense nie, maar fokus net op hulle werk. Tog is daar vrede en op die oog af harmonie in Bessiesdrift. Wanneer daar egter byeenkomste is, kan daar duidelik gesien word dat die verskillende kultuurgroepe nie met mekaar meng nie. Vir die jongmense is daar ook te min ontspanningsgeriewe – daar is wel 'n muurbalbaan, 'n swembad en internetkafee. Die jongmense het maklike toegang tot dwelms en alkohol.

Joseph sê: “Jy word nie toegelaat in sekere groepies as jy nie saamstem met wat hulle doen nie.”

4.3.5.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Joseph was nog altyd opgewonde oor skool – dis selde dat hy afwesig is. Hy voel gelukkig in die skool. Hy was nog altyd lief daarvoor om in 'n klas te wees en te luister, veral na 'n interessante onderwyser. Hy dink onderwysers speel 'n belangrike rol om hulle te help om mens te word.

Sy laerskooldae was vir hom `n bietjie moeilik, want hy was nie by so `n goeie skool nie. Om goed te doen, moes jy ekstra hard werk en al die hulpbronne was nie altyd beskikbaar nie. Hy was in `n klas saam met leerders wat in haglike toestande geleef het. As jy in die klas praat, moes jy dit altyd op so `n manier doen, dat jy niemand te na kom nie. Toe hy op hoërskool kom, het hy beter geweet hoe om in sulke situasies op te tree, want hy was ouer en wyser.

4.3.5.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies

Joseph was nog altyd lief vir kultuur. Op laerskool het hy saam met sy maats aan die Love Life Games deelgeneem. Hulle het toneelstukke geskryf en dit dan opgevoer. In sy gr. 7 jaar het hulle tot op provinsiale vlak gevorder met die stuk wat hulle geskryf het.

Op hoërskool het Joseph deelgeneem aan die Albert Lutuli Young Historians Kompetisie. In sy gr. 8 jaar het hy onder die top 20 op nasionale vlak geëindig. In sy gr. 9 jaar het hy 4de geëindig op nasionale vlak. Die kategorie waarvoor hy ingeskryf het, was “something that happened in your community in which the community came together to show their opposition against it.” Joseph het navorsing gedoen oor die grondeise in sy area en hoe die mense in opstand gekom het. In dieselfde tyd het die gemeenskap die hofsak oor die grondeis gewen. Hierdie top 4 leerders is in Joseph se gr. 10 jaar gekies om die Junior G 8 Beraad in Rome by te woon.

Die junior leiers het tydens hulle beraad oor die volgende sake gepraak: klimaatverandering, die wêreldwye ekonomiese klimaat en die impak daarvan op kinderregte, onderwys en ander sake wat elkeen in sy land ervaar het. Die jeugleiers het `n verklaring afgelê – sake wat hulle gevoel het aangespreek moet word. Hulle het ook `n aksieplan voorgelê hoe hulle as jeug die probleme sou aanspreek.

Joseph was nog altyd baie godsdienstig. Hy is betrokke by die kerk se jeuggroep en Sondag sing hulle voor in die kerk.

Opsomming getuig Joseph se narratief die van 'n Xhosaseun wat uit ervaring geleer het om die lewe positief te benader. Al is sy familie verdeeld, kan hy staatmaak op almal se ondersteuning. Joseph sien geleenthede raak en gaan voluit daarvoor. Deur kompetisies is hy blootgestel aan die wêreld buite Bessiesdrift. So het Joseph nuwe plekke leer ken en ander kultuurgroepe het vir hom toegankliker geraak. Joseph se kultuur is nie baie belangrik vir hom nie – hy voel eerder soos 'n wêreldbürger. Hy ervaar dus 'n gees van samesyn. Joseph is hoogs gemotiveerd om akademies goed te slaag. Kompetisie is geweldig belangrik vir hom – dit motiveer hom om nog beter te doen. Wanneer hy egter verloor, verwerk hy dit moeilik.

Al is Joseph 'n Xhosaseun, het hy tussen kleurlinge grootgeword. Hy verkeer dus van kleins af gemaklik met ander kultuurgroepe. Hy kan ook Afrikaans, die onderrigmedium by Hoërskool Weskus, vlot praat. Hy praat Xhosa by die huis en by die skool kan hy gemaklik Afrikaans praat. Joseph se positiewe belewenis van sy omgewingsruimte, het hom dus voldoende voorberei vir sy hoërskoolloopbaan by Hoërskool Weskus.

4.3.6 Deelnemer 6: Destiny van Koedoefontein se woonomgewing

4.3.6.1 Ruimtelike konteks

Destiny is 'n 20-jarige Namameisie wat al 17 jaar in Koedoefontein woon. Sy praat meestal Afrikaans en sal net met die ouer mense Nama praat. Sy het 'n halfbroer van 12 jaar. Haar ma het tien jaar gelede gesterf. Haar broertjie, ma, ouma en oupa was tien jaar gelede op pad na haar broertjie se pa se begrafnis in 'n ongeluk betrokke. Net haar broer en oupa het die ongeluk oorleef. Na die ongeluk kon sy haar omstandighede nie verwerk nie en was sy vir 'n tydperk met verkeerde maats bevriend.

Destiny het nie 'n goeie verstandhouding met haar pa nie. Al woon hy ook op Koedoefontein, ken sy hom nie – hulle kommunikeer nie eintlik nie. Sy kom egter goed oor die weg met haar twee stiefsusters gebore uit haar pa se tweede huwelik. Na die ongeluk moes Destiny en haar klein broertjie by 'n „antie" van hulle gaan bly.

Sy sê: “ons kom nie goed oor die weg nie en stry en baklei baie.” Destiny en haar broer bly nou by haar ma se suster in Koedoefontein.

Destiny, haar ma se suster en haar niggie bly in `n tweevertrek sinkhuis in Koedoefontein. In die voorvertrek is daar `n kombuiskas, TV en TV-kas, yskas, tafel en twee stoele. Die agter-vertrek is die slaapgedeelte waar Destiny se tannie en niggie slaap. Destiny het egter in die voorkamer `n afskorting met die kas gemaak. Dit is waar sy en haar broer slaap. Daar is krag, maar geen badkamer nie. Buite is `n put- toilet. As sy haarself wil was, sal sy `n skottel water neem en haar toesluit in die slaapgedeelte waar haar tannie slaap.

Na haar ma se dood het alles te veel geraak vir Destiny. Sy is egter nou weer sterk op koers en beplan om hard te werk vir `n beter lewe vir haar en haar broer. Sy sê:

Ek moet hom kan motiveer om nie in sy omstandighede vas te kyk nie, maar uit te styg uit sy omstandighede.

4.3.6.2 Ouer en volwasse invloed

Destiny het geen kontak met haar pa nie. Destiny het ook nie welkom gevoel by die tante in wie se sorg sy en haar broer geplaas is na haar ma se dood nie. Sy moes elke dag huis skoonmaak en sy en die tante het begin stry. Destiny het besluit dat dit beter sou wees om by `n ander tannie te gaan bly. Sy en haar broer bly nou by haar ma se suster. Daar was die afgelope jare min volwasse leiding vir Destiny. Sy sê: “ Ek het nooit rêrig iemand gehad wat ek vertrou het nie”

4.3.6.3 Verhouding met maats en portuurgroepe

Na haar ma se dood het Destiny deur `n moeilike tyd gegaan. Sy het met verkeerde vriende wat haar negatief beïnvloed het, omgegaan. Haar verkeerde keuse het haar duur te staan gekom. Sy moes gr. 9 drie keer herhaal. Van hierdie vriende het mettertyd die skool verlaat. Later het Destiny een goeie vriendin gehad met wie sy kon praat oor haar ma se dood. Die vriendin het gr.9 twee keer herhaal. Toe sy slaag het Destiny besef dat

sy dit ook kan maak. Destiny het maats nodig om haar te ondersteun. Sy probeer om weg te kom van haar probleme en daarom kies sy maats wat opgeruimd en positief is.

4.3.6.4 Gemeenskapsinvloede

In Koedoefontein is amper almal op 'n manier familie van mekaar. Die gemeenskap ondersteun mekaar en staan mekaar by. Almal is vriendelik en kom goed oor die weg met mekaar.

Daar is egter werkloosheid in Koedoefontein. Die „Community Work Program” 'n Suid-Afrikaanse regeringsprogram, ingestel in 2007, het verligting gebring. Deur die program word die dorp onder andere skoon gehou. Die tannie by wie Destiny bly, werk tans vir die CWP. Die grondeis-saak het ongelukkig verdeeldheid in die gemeenskap gebring. „Inkommers” voel ook nie welkom in Koedoefontein nie – die uitbetaling wat nog moet geskied behoort net aan diegene wat al lank daar woon.

Baie toeriste besoek Koedoefontein tussen Maart en September. Hulle besigtig die plantegroei en kleinwild en leer iets van die Nama-kultuur. Destiny is gewoonlik eerste in die ry as besoekers die dorp binnery, want dan kry sy gewoonlik 'n geldjie wanneer sy deelneem aan die Namadans wat sy saam met ander kinders doen. Tradisionele Namakosse word vir die toeriste voorgesit en die oumense vertel stories.

Daar is egter min onspanningsgeriewe in Koedoefontein. Die jong manne en seuns gaan gewoonlik veeposte toe. Die seuns speel ook sokker. Die meisies bly meestal by die huis en hou hulle besig met huistake. Destiny kry vakansietye die huishouding agtermekaar – sy sal huis skoonmaak en wasgoed was. Vakansietye is daar ook baie „piecejobs” vir die meisies. Vir sakgeld sal Destiny dan iemand se wasgoed was en stryk of in die winkel of kliniek werk. Ongelukkig is daar 'n groot groep jongmense wat tans met dagga eksperimenteer. Drank is ook 'n groot probleem.

4.3.6.5 Benadering tot skool en geleerdheid

Destiny het op laerskool goed presteer. Na haar ma se dood het haar skoolwerk drasties versleg. Sy het niemand gehad wat haar ondersteun en aanmoedig nie. Op hoërskool het sy so min aandag aan haar skoolwerk gegee dat sy gr. 9 drie keer moes herhaal. Destiny het intussen meer gefokus geraak – sy kry egter nog haar af-dae. Sy sê: “soms voel dit ek wil nie meer skoolgaan nie, want ek is die oudste tussen die meisies.”

Sy wil graag drama studeer indien sy `n beurs kry. Indien sy nie suksesvol is nie, sal Koedoefontein Nasionale Park haar na `n hotelskool stuur.

4.3.6.6 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies

Destiny is trots op haar kultuur en kan Nama praat. Daar is ook vaste tradisies wat nog beoefen word. As `n jongmeisie vir die eerste keer menstrueer, moet sy vir 8 dae in `n matjieshut bly, sonder dat iemand haar sien. Net haar ouma (of haar ma se oudste suster as die ouma dood is) mag by haar kom. Sy sal haar help was en kos bring. Die aand van die agste dag word die dans van die jongmeisie gedans. Die jongmeisie se jeugliefde sal probeer om met haar te dans. Sodra hy `n kans gekry het om met haar te dans, word `n bok geslag en dan is daar feesvieringe.

Met troues moet die bruid en bruidegom die aand van die troue in `n ronde matjieshut slaap. `n Wit laken gaan ook uitwys of die bruid `n maagd was. Met die geboorte van `n baba, mag die ma vir die eerste 8 dae niks doen nie – sy moet net borsvoed. Vir drie maande moet die ma haar hoof bedek, nie haar hare invleg nie of naelpolitoer opsit nie.

Toe Destiny 11 jaar oud was, is sy gekies om Noorweë toe te gaan. Drie kinders by die laerskool, wat die beste Engels praat, die Park ken en goeie punte gehad het, is gekies om na Noorweë te gaan. Hulle moes daar van hulle kultuur vertel, die namadans doen, roosterbrode maak en Namawoorde vir die mense leer.

Daar is vyf kerke in Koedoefontein. Godsdien is baie belangrik vir Destiny. Sondag het hulle 'n lang eredienis – hulle sing 'n uur voor die diens en na die eredienis weer 'n halfuur. Hulle verlaat die kerke ook sing-sing. Woensdae hou die kerkraad 'n diens en bid hulle saam as gemeente.

Opsomming is Destiny se narratief die van 'n Namadogter wat nie familie het om haar te ondersteun nie. Die dood van haar ma, het 'n direkte invloed op haar wording en interaksie met haar omgewing gehad. Sy het duur lewenslesse gehad – Destiny moes op die harde manier leer wie sy kan vertrou. Die gebrek aan familie-ondersteuning veroorsaak dus dat sy probleme moeilik te bowe kom. Aangesien daar nie voldoende familie-ondersteuning was nie, het sy onder groepdruk geswig. Met die hulp van 'n vriendin, het sy begin reflekteer op haar foute en kon sy daaruit leer. Aangesien sy weinig ondersteuning het, neem dit vir haar langer om uit laagtepunte te kom.

Destiny het nog nie haar ma se dood verwerk nie. Sy beskik ook nie oor die nodige ondersteuning en middele om 'n hoërskoolloopbaan suksesvol aan te pak nie. Die armoede in haar gemeenskap vererger hierdie gevoel van hopeloosheid.

4.4 Gevolgtrekking

Hierdie hoofstuk het data aangebied aangaande die jeugs subjektiwiteit wat die ses deelnemers in hulle omgewings- en huishoudelike ruimte aangeneem het. Die hoofstuk is begin deur die sosio-ruimtelike dinamika van die omgewing te beskryf. Ten spyte van die afgesonderdheid en geïsoleerdheid van die nedersettings, het die leerders saam met hul ouers dit nog moontlik gekry om deur middel van sosiale netwerke hulle omgewingsruimte produktief te benut.

Met die uitsondering van een leerder, het die ander deelnemers redelik gesonde en stabiele families wat hulle ondersteun en is daar weinig tekortkominge in die huishoudings. Tog ervaar elke deelnemer sy omgewingsruimte verskillend. Die deelnemers wat hulle hele lewe in die betrokke omgewing bevind, voel tans vasgevang en

sien uit na nuwe uitdagings as student aan universiteite of kolleges. Die twee leerders van Ariamsmund wat 'n korter tydperk in hul nedersettings woon, voel minder vasgevang. Die feit dat Ariamsmund se dorp beter versorg word en werkers hoër salarisse ontvang, kan moontlik ook 'n invloed hê.

Die enigste leerder (Destiny) wat in 'n homogene gemeenskap woon, voel dat sy nog 'n verbintenis met haar nedersetting het en voel nog sterk oor haar tradisie en kultuur. Plattelandse ruimtes word gewoonlik geassosieer met rustigheid, kalmte en veiligheid. Dit is waar van die omgewingsruimte waarin die jeugdige in die studie hulle bevind. Die jeugdige kan vrylik rondbeweeg, sonder vrese of steurnisse. Ongelukkig veroorsaak die tekorte aan sport- en ontspanningsgeriewe dat jeugdige in die ruimte vasgevang en geïsoleerd voel. Die beperkte sport- en kulturele programme wat aangebied word, veroorsaak dat jeugdige in die afgesonderde ruimte nie hulle horisonne verbreed nie. Sonder sport is daar ook nie 'n gesonde balans tussen liggaam en gees nie.

In 'n afgesonderde landskap wat uitgelewer is aan die elemente van die natuur, kan jeugdige maklik negatief of depressief voel. Verder is die sosio-ekonomiese omstandighede in die streek haglik – armoede, werkloosheid, enkelouers, drank-en dwelmmisbruik is van die dinge waarteen inwoners van die streek daagliks vaskyk. Ten spyte van hierdie somber prentjie, is daar vele ouers wat met geloof en ondersteuning in hierdie ruimte 'n positiewe toekoms vir hul kinders skep. Vervolgens sal ek data aanbied ten einde die leerders se skoolgebaseerde subjektiwiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing uit te beeld.

HOOFSTUK 5

FAKTORE WAT BYDRA TOT DEELNEMERS SE SUBJEKTIWITEIT GEDURENDE HUL SKOOLBYWONING

5.1 Inleiding

Die hoofstuk het ten doel om die aard van leerders se skoolgebaseerde subjektiwiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing te verken. Al ses deelnemers was in Gr. 12 toe die navorsing gedoen is. Ek gee spesiale aandag aan die ervaring en meemaking van die hoërskool. Hierdie leerders was in die laaste fase van hul matriekjaar toe ek onderhoude met hulle gevoer het, dus het hulle aspirasies en toekomsverwagtinge 'n groot deel van ons gesprekke uitgemaak en word data dus ook onder andere hieroor aangebied. Deur die data-aanbieding, wil ek leerders se skoolgebaseerde subjektiwiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing verstaan. Dit wil ek bereik deur te fokus op die verhoudings-interaksie in die skool, die skoolkultuur en student-diversiteit en vaardighede vir verandering.

Soos in hoofstuk 4, word die data in hoofstuk 5 in temas aangebied, maar ook soos in hoofstuk 4, afsonderlik vir elke deelnemer. Die twee hoofstukke staan egter nie los van mekaar nie – die twee ruimtes, woon- en skoolomgewing oorvleuel. Die kontekste werk op veelvuldige maniere op mekaar in. Hoe elke leerder sy geleefde ruimte beleef hang af van hoe hulle aan hul geografie met sy geskiedenis, kultuur en praktyke gebind is. Hierdie ervaring en beleving van geleefde ruimte tesame met die interaksie tussen die kontekste vorm hul jeugsubjektiwiteit.

Ek begin die hoofstuk deur te verwys na die sosio-ruimtelike dinamika van Hoërskool Weskus. Hierdie gedeelte word aangebied om 'n agtergrond te verkry van hoe die skool se institusionele identiteit gevorm het. Die hoërskool het sedert sy stigting 16 jaar gelede heelwat veranderinge ondergaan. Sedert die stigting van 'n nuwe demokrasie in Suid-Afrika, het beleidverandering ook ingewerk op Hoërskool Weskus. Die identiteit van die skool het gaandeweg verander.

Skoolpraktyke hang nie net van beleid af nie, maar ook van plaaslike prosesse wat uit 'n netwerk van verhoudinge bestaan. Gilroy, Grossberg en Robbie(2000) , Robinson (2000) en Fataar (2007) sien subjektiwiteit as 'n vorm van 'wording' en beklemtoon dit as produktief, vloeibaar, dinamies en histories sosiaal gesitueer. Ek verwys dan voorts na disfunksionele skole waarvan Hoërskool Weskus een is soos belig deur Fataar en Patterson (2002). Volgens die model is daar 'n skakel tussen die omgewingsdinamika en die funksionele kultuur van die skool.

Hoërskool Weskus het verskillende ras- en kulturele groepe. Die hoofstuk sal dus spesifieke aandag verleen aan hoe leerders hierdie diversiteit ervaar en meemaak. In die onderhoudsvoering word die ervaring van minderheidsgroepe belig. Hiervoor sal ek op die werk van Vandeyar (2007), Soudien (2007) en Dolby (2004) steun. Hulle werk fokus op die gedagte dat verskillende skole leerderidentiteit vorm, rig en uitdaag. Die interaksie en onderhandeling van leerders binne sulke skole veroorsaak dat subjektiwiteit skuif en hervorm word.

Die studie vind plaas in 'n afgeleë plattelandse mynbou-omgewing. Die ervaring en belewing van hierdie afgesonderde ruimte word belig deur te steun op die werk van Cloke (1995). Die narratiewe van die deelnemers is in twee hoofstukke verdeel. Hoofstuk 4 het die omgewingsruimte en die invloed daarvan op subjektiwiteit belig. Die deelnemers se omgewingsruimte het elkeen in verskillende maniere posisioneer ten opsigte van skoolgaan.

Hoofstuk 5 fokus op die aanpassings en wording van hul subjektiwiteit tydens hul skoolbywoning by Hoërskool Weskus. Die data word in vyf temas wat tydens die onderhoude na vore gekom het, aangebied: die ruimtelike agtergrond tot die leerders se skoolkonteks; die verhoudingsinteraksie in die skool; die skoolkultuur en student-diversiteit en vaardighede om by veranderde ruimtes aan te pas.

Die temas van die twee hoofstukke sluit bymekaar aan om 'n geheelbeeld op die navorsingsvraag te verkry: Wat is die aard van leerders se subjektieweite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

Ek sal vervolgens 'n agtergrondskets van Hoërskool Weskus gee, wat dan as vertrekpunt sal dien vir die onderhoudsvoering in die die skoolruimte.

5.2 Sosio-ruimtelike dinamika van Hoërskool Weskus

Hoërskool Weskus is 'n relatiewe jong skool (skaars 17 jaar oud) maar het reeds heelwat veranderinge deurgemaak. Sedert 1992 was die myngroep in Weskus in gesprek met die Departement van Onderwys oor die proses en haalbaarheid van 'n hoërskool op die dorp. Daar was reeds 'n groeiende behoefte by die plaaslike inwoners vir 'n eie hoërskool. (Memorandum van Myngroep, Hoofbestuur: 26/04/1993). In 'n omvattende memorandum het die myngroep die rol wat hy in die onderwys speel, geskets. In 1992 was die myngroep se uitgawes meer as R 300 000 in die vorm van subsidies - koshuisgelde en vervoer na die naaste hoërskool – 250 km ver.

Op daardie stadium was daar twee laerskole op die dorp – een spesifiek net vir Kleurlingleerders en die ander een vir blankes. Die totale aantal leerders wat op daardie stadium op die dorp en in nabygeleë streke skoolgegaan het, was 118. Ariamsmund se getalle is aanvanklik nie bygereken nie. Die onsekerheid van 'n nuwe bedeling het baie ouers aanvanklik negatief beïnvloed. Wat wel deurslaggewend was, was toe Afrikaans as amptelike skooltaal in Ariamsmund moes plek maak vir Ovambu. Die mynbestuur in Ariamsmund het 'n bus beskikbaar gestel vir leerders om daagliks oor die rivier na Suid-Afrika te pendel.

'n Loodskomitee is aangewys om die hoërskoolkonsep te ondersoek. Die Departement van Onderwys se vereiste was dat daar 80 leerlinge van standerd ses tot agt moes wees, om 'n nuwe hoërskool te begin. Die geskikte geboue en fisiese geriewe was die tweede belangrike saak. Die twee laerskole kon almagameer in een laerskool en die 80

hoërskoolleerders absorbeer. In 1990 het die voormalige minister van blanke onderwys, Piet Claase, 'n modelstelsel voorgestel. Hierdie sisteem het beperkte desegregasie behels wat blanke skole die mag gegee het om self te besluit oor die toelatingsbeleid. Ouers kon kies tussen Model A (privaatskool), Model B ('n staatskool wat leerders van alle rasse toelaat), Model C (ouers betaal skoolgeld en die beheerliggaam het omvattende magte) en Model D (die skool laat geen verdere blanke leerders toe nie). (Christie 1993).

Ten einde die skool se voortbestaan te verseker is 'n C-model gekies. In 'n meningspeiling by die twee laerskole (4 November 1992, Laerskool Weskus) is bepaal dat die meerderheid van ouers ten gunste was van 'n gesamentlike hoërskool vir Blanke en Kleurlingleerders, maar twee aparte laerskole vir Kleurling- en Blanke leerders. Dit sou dus die eerste ten volle geïntegreerde hoërskool in die streek wees. Dis dus klaarblyklik dat hierdie besluit gemotiveer was deur die voortbestaan van die skool en nie noodwendig ondersteuning vir rasse-integrasie nie.

'n Maatskaplike ondersoek het ook die dringendheid van 'n plaaslike hoërskool ondersteun. (Memorandum van Maatskaplike werker, 26/04/1993) Die volgende punte is uitgelig: die spanning wat tussen ouer en kind ontstaan wanneer die kind na st. 5 die huis moet verlaat; die risiko dat 'n waardeverskil tussen ouer en kind kan ontstaan; ouers kan die geleentheid kry om saam met die kind te groei indien die kinders vanuit die huis skoolgaan; meer doeltreffende inspraak en betrokkenheid deur kerkgroepe; 'n plaaslike hoërskool kan 'n gemeenskapsamehorigheid en -betrokkenheid aanmoedig; die terugplasing van hoërskoolleerlinge in die gemeenskap sal die onnatuurlike ouderdomsverspreiding verander. Die enigste negatiewe punt was dat die vestiging van 'n hoërskool die geïsoleerdheid van die totale gemeenskap kon versterk. (Memorandum van Maatskaplike werker, 26/04/1993).

Aangesien die beplande skool 'n Model C skool sou wees, sou die Departement van Onderwys geen finansiële bydraes maak ten opsigte van die oprigting van 'n gebou, toerusting en ander toebehore, sporttoerusting, banke asook handboeke nie. Die departement sou slegs die salarisse van die aanvanklike 7 onderwysers betaal asook die

van die prinsipaal. Met die skoolopening in 1994, was die aanvanklike doel dat die breë gemeenskap se kinders hier sou skoolgaan.

In Januarie 1994 het Hoërskool Weskus sy deure geopen as eerste geïntegreerde hoërskool in die streek met 'n leerlingstal van 171 leerlinge van standerd ses tot agt. Die toelatingsbeleid is reeds in Desember 1993 deur die Beheerliggaam goedgekeur. (Notule van Beheerliggaam, 1 Desember 1993) Afrikaans sou die amptelike taal en onderrigtaal van die skool word. Engels sou slegs as 'n tweede taal onderrig word.

Gaandeweg het die leerdersamestelling verander. Waar die kleurlingleerders aanvanklik die minderheidsgroep was, is die blanke en swart leerders nou die minderheidsgroep. Heelwat Blanke leerders is na Kaapse kosskole gestuur. Ouers het gevoel dat kinders meer blootstelling en geleentheid daar sou kry, maar miskien was hulle ook ongemaklik met die oorheersing van die nie-blanke leerders in 'n nuutgevonde demokratiese bestel. Afleggings deur die onderkeie myngroepe het ook bygedra tot 'n gevoel van verandering en verwarring oor wat die toekoms inhou.

Sedert die ontstaan van Hoërskool Weskus tree leerders daagliks met verskillende kultuurgroepe in interaksie. Die minderheidsgroepe moet eenvoudig aanpas by die dominante kultuurgroep ten opsigte van taal en skoolpraktyke. Die minderheidsgroepe, veral die Ovambo, Herero en Xhosa leerders se taal en kultuur is nie erken nie. Afrikaans is die enigste onderrigtaal by Hoërskool Weskus en die minderheidsgroepe moes eenvoudig daarby aanpas. Assimilasie na die dominante taal Afrikaans asook die institusionele etos en kurrikulum van die skool het plaasgevind.

Tog is dit opmerklik hoe die verskeie kultuurgroepe in interaksie met mekaar tree. In plaas van konflik tussen verskillende kultuurgroepe heers daar op die oog af 'n gemoedelikheid en gemaklikheid tussen die leerders. Dit is veral populêre kultuur soos byvoorbeeld interaksie m.b.t. musiek en modes wat as medium gebruik word om kultuurgrense oor te steek. (Vandeyar, 2008).

In 2004 is die eerste Kleurling skoolhoof by Hoërskool Weskus aangestel. Die volgende ses jaar sou die blanke leerdertal verminder tot 10 blanke leerders. Die personeel bestaan tans uit 2 blanke en 13 Kleurlingopvoeders.

Volgens die skoolhoof, mnr. Cloete (skuilnaam: onderhoud 26/10/2011) het hy aanvanklik ervaar dat dit 'n baie geslote gemeenskap is en dat mense wat van buite af inkom dit moeilik vind om aanvaar te word. Hy het dadelik begin werk aan 'n verhouding met die leerders en ouers. Hy sien die streek se kinders verskillend van ander, met hulle eie unieke karakter – kinders wat lief is vir die natuur in 'n omgewing waar agtergeblewendheid voorkom.

Mnr. Cloete vertel:

Die sosio omstandighede van die kinders is bietjie van 'n probleem en dit maak dat die kinders bietjie terugtrek... wil ook nie openlik kom praat oor hulle omstandighede by die huis nie, veral waar daar gebroke gesinne is... ek het die gevoel geweld en alkohol speel 'n rol... hulle sal ook nie sommer hulle huislike omstandighede met iemand bespreek nie... hulle beskou dit as baie persoonlik

Wat ouerbetrokkenheid betref, sê mnr. Cloete dat die ouers met 'n gr. 12 of verdere kwalifikasie baie meer betrokke by hul kinders se opvoeding is. Ongeletterde ouers is meer aangewese op die skoolhoof en die onderwysers om inligting te verkry aangaande hulle kinders se vordering.

Een van die grootste uitdagings van Hoërskool Weskus, is die gebrek aan 'n leerkultuur. Op die oog af lyk dit of selfdissipline asook die wil en motivering om te presteer, ontbreek. 'n Toekomsgerigte visie en 'n wil om bo moeilike omstandighede uit te styg, ontbreek ook.

Die plattelandse jeug voel gemarginaliseerd as gevolg van 'n tekort aan mag, keuses en geleenthede (Cloke, 1995). Die feit dat byna geen buitemuurse aktiwiteite by Hoërskool Weskus aangebied word nie, versterk die gevoel van geïsoleerdheid en afgesonderdheid.

As gevolg van die tekort aan positiewe tydverdryf wend leerders hul tot drank-en dwelmmisbruik.

Hoërskool Weskus is as 'n kwantiel 5 skool gegradeer. Hierdie klassifikasie is gedoen op grond van die infrastruktuur. Gevolglik kry die skool 'n jaarlikse minimale bydra van R 147 per leerder van die staat. (Mnr. Cloete, 26/10/2011). Vanweë die sosio-ekonomiese omstandighede en die hoë werkloosheid in die gebied, ontvang 80% van die ouers kwytskelding van skoolfonds. Die skool sukkel met beperkte hulpbronne om die mas op te kom. Ten spyte daarvan presteer Hoërskool Weskus nog redelik en behaal die skool jaarliks 'n slaagsyfer bo 94% in die Nasionale Senior Sertifikaat.

Behalwe die ekstra klasse wat vir leerders aangebied word, is daar 'n ondersteuningstelsel by die skool. Die Lewensoriënteringopvoeder sorg dat sy bewus is van huislike probleme of leerblokkasies by leerders. Met haar vertrouensverhouding met leerders, sorg sy dat leerders maklik met haar praat as daar probleme is. Die Departement van Onderwys se Maatskaplike Werker en Sielkundige bring van tyd tot tyd besoek aan die skool om leerders met ernstige probleme by te staan. Ongelukkig veroorsaak die ver afstand na die streekkantoor (250 km) en die groot streek, dat hierdie dienste nie gereeld by Hoërskool Weskus uitkom nie.

Leerders word vanaf gr. 11 ook deeglik bygestaan in Lewensoriëntering met beroepskeuses. Hoërskool Weskus is ver van tersiêre inrigtings en baie ouers beskik ook nie oor die nodige middele om hul kinders soontoe te neem nie. Daar is jaarliks 'n gr. 12 skooltoer na verskeie tersiêre inrigtings. Dit help leerders met die keuse van 'n voorgenome loopbaan.

Tienerswangerskappe is ook 'n groot probleem by Hoërskool Weskus. In 2010 is 18 tienerswangerskappe aangemeld van wie 5 gr. 12 dogters was. Die gr. 10 Lewensoriënteringsgroep het vanjaar met 'n veldtog begin om leerders meer bewus te maak van die nadele en gevare van tienerswangerskappe.

Volgens Fataar en Paterson (2002) is daar geen skool wat spesifieke eienkappe toon van 'n geheel en al funksionele of disfunksionele skool, maar 'n skool volgens hulle word geposisioneer deur die omgewingsinvloede en die maniere hoe die funksionering daarvan beïnvloed word. Dit is dus belangrik om die breë omgewing waarbinne die skool funksioneer, te verstaan.

Hoërskool Weskus kan dus op grond van die sosio-ekonomiese probleme in die omgewing (werkloosheid, tienerswangerskappe, drank-en dwelmmisbruik) en die negatiewe impak hiervan op die skool se funksionele kultuur as 'n dis-funksionele skool geklassifiseer word, of soos Christie (2008, bl 107) dit stel as 'n 'blootgestelde' skool beskou word.

Die sosio-ruimtelike dinamika van Hoërskool Weskus wat in die gedeelte bespreek is, dien as agtergrond en vertrekpunt tot die onderhoudsvoering in die skoolruimte.

5.3 Ontwikkeling van die deelnemers se skoolidentiteite gedurende hul skoolbywoning by Hoërskool Weskus.

In die volgende gedeelte word verken hoe die subjektiwiteit van die ses deelnemers in die skoolruimte vergestalt het. In die deelnemers se narratiewe wat ek elk afsonderlik aanbied, konsentreer ek op vier temas fokus.

In die ruimtelike agtergrond tot die leerders se skoolkonteks belig ek die leerders se familie-opset, hulle ervaring van die platteland en die afgesonderde ruimte en hulle belewing van hul eie tradisies. Ek verwys na die aanvanklike en eindverwagtinge wat die deelnemers teenoor die skool gehad het. Die tweede tema van verhoudingsinteraksie in die skool fokus onder andere op sosialisering binne die skool, markneigings onder leerders, ondersteuning binne die skool en konflikhantering.

Die derde tema van skoolkultuur en student-diversiteit fokus op die deelnemers se aanpassing tussen die verskillende kultuurgroepe, hulle aanvanlike persepsie van

diversiteit en hul persepsie daarvan aan die einde van hul skoolloopbaan. Ek sal ook na die skool se rol kyk in die hantering en akkommodering van kultuurverskeidenheid.

Die laaste tema beskryf die vaardighede om by veranderde ruimte aan te pas belig die ondersteuningsnetwerke van die leerders tuis en by die skool. Ek verwys ook na vervoer na die skool, beskikbare sosiale netwerke en vaardighede wat by die skool aangeleer is.

Om die geldigheid van die studie en die betroubaarheid van die data te toets, is 'n onderhoud met die Lewensoriënteringopvoeder gevoer (27/10/2011). Sy ken die deelnemers reeds van gr. 8 af en het dus waardevolle insette gelewer.

Die tematiese aanbieding gee 'n in-diepte verkenning van die ontwikkeling van die deelnemers se jeugsubjektiwiteit in die skoolkonteks.

5.3.1 Deelnemer 1: Rose van Weskus in die skoolomgewing

5.3.1.1 Die ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks

Rose ervaar haar familie as ondersteunend – almal deel in mekaar se hartseer of geluk. Soms voel dit vir haar of die familie te veel inmeng, maar dit hanteer sy ook positief. Sy besef dat haar ouers oorbeskermd optree na haar broer se dood.

Rose word goed ondersteun deur haar ouers. Sy doen net huishoudelike take as sy nie skoolwerk het nie. Haar ouers sal probleme en geheime van haar af weghou sodat sy haar nie ontstel nie en meer kan fokus op haar skoolwerk. Rose het 'n baie goeie verhouding met haar ouers. As iets haar pla, sal sy dit met haar ouers uitpraat en 'n oplossing daarvoor vind. Hulle gaan uit hulle pad om haar gelukkig te hou en daarom is sy ook so bang dat sy hulle kan teleurstel. Rose se ouers sorg dat sy ongehinderd kan studeer en dat daar tuis 'n rustige leeratmosfeer heers.

Rose ervaar die plattelandse gemeenskap as inmengerig – baie mense het te veel te sê oor ander se sake. Sy sien die inmenging as `n teken van omgee. Ten spyte hiervan het Rose weinig liefdevolle mense in die gemeenskap raakgeloop.

Rose geniet die rustigheid van die platteland – sy woon skaars 500m van die skool af. Sy kan dus rustig skool toe stap. Ongelukkig is hulpbronne en dienste beperk – daarvoor moet daar ver afstande afgelê word. Die tekorte aan sekere hulpbronne of dienste het egter nie Rose se skoolloopbaan negatief beïnvloed nie. Sy het al die nodige middele soos `n rekenaar met internet by haar ouerhuis.

Die dinge in die gemeenskap wat haar negatief kan beïnvloed, sal Rose net ignoreer. Sy hou haar dus nie besig met dinge waarin sy nie belangstel nie. As dit haar wel raak, sal sy `n positiewe uitweg soek.

Hoërskool Weskus is die enigste hoërskool in die dorp en Rose is die enigste kind in haar ouerhuis. Aangesien haar ouers haar nie so vroeg wou wegstuur nie, moes sy dus noodgedwonge na Hoërskool Weskus kom.

Die negatiewe gerugte oor die skool, het veroorsaak dat Rose nie baie verwagtinge oor haar hoërskoolloopbaan gekoester het nie. Tog sê sy dat sy goeie akademiese onderrig gehad het. Al sou Rose meer blootstelling aan kulturele aktiwiteite wou gehad het, is haar beste herinneringe `n “musical” waarin sy in haar gr. 9 jaar opgetree het.

5.3.1.2 Die verhoudingsinteraksie in die skool

Rose en haar maats bly op die hoogte van die nuutste markneigings m.b.t. modes – dis vir hulle belangrik om op datum te bly. Hulle het elkeen hulle eie smaak en weet waarvan hulle hou. Hulle gesels meestal oor klere, fliks en partytjies. Pouses sit sy by haar maats. Eerlikheid, vertroue en omgee vir mekaar is vir haar belangrik in `n maat.

Rose sosialiseer slegs met haar vriende en gee nie veel om vir die res van die skoolleerders nie. Sy dink egter dat indien daar meer aktiwiteite was, daar meer geleenthede vir interaksie met ander leerders sou wees. As daar 'n argument ontstaan, verkies sy dit om die probleem uit te praat tot die saak opgelos is.

Rose respekteer slegs onderwysers wat wys dat hy of sy gerespekteer kan word. Sy glo egter dat die onderwysers hulle tog aanmoedig om hul beste te bereik. Omdat die opvoeders hulle goed ken, weet hulle ook wat die leerders se vermoëns is. Die ondersteuning by die skool is vir Rose voldoende, want as sy hulp vra, is dit daar.

Rose hou daarvan om gedurende klastyd op haar eie te wees, sodat sy op haar werk kan fokus. Dis vir haar lekker as almal in 'n klas sit en werk en as daar samewerking van almal is. Geografie is haar gunstelingvak. Die inhoud is interessant en prakties relevant veral t.o.v. haar omgewing.

Sy sê egter die volgende van die skool:

Daar is nie veel wat lekker is van die skool nie...die hele skoolbedryf is vir my sleg...die tipe kind wat hier is, sit my af...die meeste van my maats is buite die skool...partykeer wens jy die pouse en die dag kan net omgaan.

Rose se Lewensorienteringopvoeder (onderhoud: 27/10/2011) sê Rose is hardwerkend. As sy 'n doelwit gestel het, sal sy altyd werk na die doelwit toe. Sy sien haar ook as meer volwasse as haar klasmaats – dis moontlik die rede hoekom meeste van haar vriende in 'n ouer ouderdomsgroep as sy is. Sy sê verder:

Sy is nie baie gewild onder haar maats nie...Hulle voel sy het 'n snobistiese houding...sy sien neer op hulle...die hele groep sal eerder wegbly van haar, want sy kan baie geniepsige aanmerkings maak...sy het so drie lojale maats wat van gr. 8 af saam met haar kom...sy word bederf en miskien baie beskermd grootgemaak na haar broer se dood

5.3.1.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Rose heg nie veel waarde aan haar eie kultuur nie - dis net haar godsdiens wat vir haar belangrik is.

Op laerskool was daar heelwat Blanke leerders saam met Rose in 'n klas. Daar was ook Namaleerders. Pouse-tyd het hulle saam gespeel en rondgerol op die gras. Sy sien geen verskil tussen hulle nie. Op hoërskool was dit vir haar duidelik dat elke kultuurgroep pouses bymekaar sit. Dit was ook eers op hoërskool dat sy die eerste keer met swart leerders te doen gekry het. Sy het aanvanklik met ander gedagtes na swart leerders gekyk, maar sy het later besef hulle is dieselfde as sy. Sy het mettertyd geleer om almal te aanvaar soos hulle is en dat elke kultuurgroep uniek is.

Rose is deel van die meerderheid Kleurlingleerders in die skool. Sy kon dus maklik inpas. Volgens Rose hoef sy niks te gedoen het om by ander kultuurgroepe aan te pas nie, aangesien die skool hoofsaaklik net uit haar kultuurgroep bestaan. Sy het nooit te veel ag geslaan op die mindersheidsgroepe nie. Rose se mening oor diversiteit het nie verander nie. Rose het nie veel gemeng met die minderheidsgroepe nie, dus is daar nie iets wat uitstaan wat sy van hulle kan onthou nie. Sy ken die Namagroep beter – sy sien dat hulle mekaar bystaan. Sy voel ook dat verhoudings tussen leerders uit verskillende kultuurgroepe heeltemal normaal is.

5.3.1.4 Vaardighede vir verandering

Rose stap slegs twee minute om by die skool uit te kom. Sy hoef dus nie soos die meerderheid leerders in die skool van busvervoer gebruik maak nie. Waar sekere leerders halfsewe moet regstaan vir hul bus, kan Rose haar huis om tien voor agt verlaat. Tog is dit vir haar belangrik om betyds te wees.

By die skool is Rose ernstiger en slegs by die huis sal sy by tye bietjie “uithaak”. Rose het haar eie rekenaar en toegang tot die internet. Sy maak gebruik van facebook en skype

om in kontak met haar vriende te bly. Rose kommunikeer elke dag met haar vriende deur facebook en skype net een keer in twee weke met sekere vriende.

Rose word tuis goed ondersteun. Hulle sorg dat sy betyds wakker word en aan die gang kom vir skool. Sy het haar eie kamer en haar gesinslede sorg dat die huis stil is wanneer sy moet studeer. Rose sal die eerste een in haar familie wees wat by 'n tersiêre inrigting gaan studeer. Haar ouers moedig haar aan sodat sy suksesvol kan wees en uitstyg in die familie. Rose self droom ook daarvan om eendag 'n suksesvolle werk en 'n gelukkige gesin te hê en naby die see te woon. Rose sal graag 'n werk wil hê waar sy iets vir haar gemeenskap kan doen en terselfdertyd bydra tot die ontwikkeling van die omgewing. Sy glo 'n beroep soos 'n Munisipale Bestuurder sal al haar drome verwesenlik.

Rose se vriende is heelwat ouer as sy. Dit was vir haar moeilik dat nie een van hulle saam met haar op skool was nie. Sy het dus nuwe vriendinne gemaak tussen haar klasmaats. Geluk is nie een van die faktore wat 'n rol speel wanneer Rose 'n besluit neem nie. Sy het geleer dat sy soms vir 'n lang tyd ongelukkig kan wees, ten einde iets positief in die lewe te verkry.

Rose voel tog dat die skool haar genoeg ondersteun om suksesvol te wees. Die gr. 12 leerders het volgens haar ook genoeg leiding gekry om hulle te help met hulle keuse vir verdere opleiding. Rose glo haar rekenaarvaardighede en wiskundige vaardighede wat sy by die skool aangeleer het, help haar die meeste in haar lewe.

Opsomming getuig Rose se narratief die verhaal van 'n skooldogter wat haar eenkant hou en as gevolg daarvan soms verkeerd verstaan word. Haar trauma in die laerskool het veroorsaak dat sy haar onttrek en nie deel vorm van haar portuurgroep nie. Sy is meer volwasse as haar klasmaats en stel nie daarin belang om hulle beter te leer ken nie. Haar skoollewe was dus 'n eensydige ervaring vir haar – sy het net op haar akademie gefokus.

Wat interaksie betref, verkies Rose dit om by haar eie kultuurgroep te hou. Die meerderheid van die leerders in die skool, behoort tot haar kultuurgroep. Rose het min

inskakeling oor die kultuurlyn op skool gemaak. Haar moedertaal is ook die onderrigtaal en haar kultuur is dieselfde as die meerderheid van die leerders. Sy steur haar min aan die minderheidsgroepe in die skool – dus het sy ook weinig van hulle geleer. Haar mening van diversiteit het ook nie verander nie.

Rose is effens snobisties teenoor ander leerders. Sy gaan nie uit haar pad om ander leerders en ander kultuurgroepe te leer ken nie. Sonder veel interaksie, aanvaar sy bloot die verskillende kultuurgroepe in die skool. Rose het min maats op skool. Sy is egter gefokus en weet wat sy in die lewe wil hê.

5.3.2 Deelnemer 2: Ronaldo van Ariamsmund in die skoolomgewing

5.3.2.1 Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks

Ronaldo het 'n stabiele huisgesin – hy het grootgeword by albei sy ouers. Hulle het hom die nodige ondersteuning en leiding gegee om 'n duidelike toekomsvisie vir homself daar te stel. Sy ouers het ook altyd gesorg dat hy alles het wat nodig is. Ronaldo het 'n hegte verhouding en 'n goeie verstandhouding met sy ouers – hy het immers sy hele lewe nog net by hulle gebly.

Die Lewensoriënteringopvoeder verwys ook na Ronaldo se stabiele huishouding met ouers wat hom ondersteun. Sy pa woon gereeld ouervergaderings by. Sy ouers ondersteun en motiveer hom baie. Soms sal hulle vir hom 'n Engelse studiegids vir 'n vak koop.

In sy gemeenskap is vriendelikheid, omgee en liefde oral sigbaar – mense help mekaar waar hulle kan. Al is Ariamsmund die verste suidelike dorp in Namibië, voel baie van die inwoners nie geïsoleerd nie, omdat daar voldoende fasiliteite en dienste op die dorp is.

Om positief te bly, lees Ronaldo sy Bybel gereeld en hy volg God se woorde. Hy volg ook die leiding van die oueres in die gemeenskap, sy familie en sy vriende. Hy fokus net op positiewe dinge wat opbouend is.

Hoërskool was vir Ronaldo 'n nuwe ondervinding – die omgewing en die onderrigtaal was nuut. Hy sou aanvanklik sy gr. 8 in Namibië begin het, maar hy moes noodgedwonge na die naaste hoërskool gaan. Ronaldo was in 'n nuwe skool, in 'n vreemde land en die onderrigtaal was sy derde taal. Hy vertel.

I didn't actually know how I am going to survive...I had to use a dictionary and ask around...you have to sacrifice your time...I had to figure it out for myself ...sometimes you totally don't have a clue when the teachers explain something.

Tog het hy welkom en tuis begin voel tussen die leerders.

The friendliness...they open up to me with open arms...they didn't make me feel like a stranger...we related very well

Ronaldo moes 'n vreemde taal, Afrikaans aanleer en aanpas by leerders met ander kulturele agtergronde as hy. Al was dit soms moeilik, is hy dankbaar vir alles wat hy moes leer en deurmaak. Hy sê: “ I had to be here. I was here for a reason. It was worth it.”

5.3.2.2 Die verhoudingsinteraksie in die skool

Anvanklik het Ronaldo net met die ander leerders van Ariamsmund gemeng. Hy het nie die ander leerders verstaan nie – “...they spoke deep Afrikaans but I adapted and got to interact with everyone at school”

Ronaldo beskou homself as 'n “people's person” en daarom was dit ook noodsaaklik vir hom om Afrikaans aan te leer om sodoende met almal te kan kommunikeer. Ronaldo het baie vriende - vir hom is dit belangrik dat hulle begrip en ondersteuning vir mekaar het in alle omstandighede. Ronaldo en sy vriende luister na plaaslike en internasionale

musiek, hulle dra klere volgens die jongste modes en neigings en hulle selfone moet die nodige eienskappe en funksies hê.

Ronaldo kom uit `n middelklas huishouding. Hy besef dat daar heelwat leerders is wat minder bevoorreg as hy is. Hy probeer om mense nie te kategoriseer volgens hulle inkomste nie. Ronaldo is nooit op skool afgeknou nie, maar hy het wel gesien hoe sekere leerders hul mag uitoefen deur ander leerders te dwing om hul sakke te dra.

Ronaldo probeer altyd om konflik te vermy. Tussen sy vriende probeer hy altyd eers luister en verstaan en hy kies nie sommer kant nie.

Die Lewensoriënteringopvoeder (onderhoud: 27/10/2011) onthou dat Ronaldo aanvanklik ingetoë was. Die taal-agterstand moes hy eers te bowe kom. Sy vertel verder:

Van gr. 11 af het hy meer selfvertroue gekry...hy het ontpop en is geliefd onder sy maats...hulle sien baie op na hom...hy is een van daardie stil soort leerlinge wat kan leiding neem...hy het inisiatief en is nie bang om hulp te vra nie

Ronaldo voel dit moet stil wees in `n klas en almal moet gefokus wees. Hy meld dat sommige onderwysers hulle bes probeer het om Engels met hom te praat al was hulle self nie die taal magtig nie.

5.3.2.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Ronaldo het eers op hoërskool met Xhosa kinders te doen gekry. Dit was ook die eerste keer dat hy net een van twee swart leerders in `n klas was, terwyl die meerderheid Kleurlingleerders was. Die leerders was belangstellend en het in die begin baie vrae vir hom gevrae. Ronaldo het nie net aangepas in `n Afrikaans-medium skool nie, maar ook tussen “ander” kultuurgroepe.

Al is die Ovamboes een van die minderheidsgroepe by Hoërskool Weskus, sê hy:

I didn't feel like I am a minority group... I do not look at colour...

I look at the person himself... I mingle with everyone

Ronaldo is vriende met almal – hy sit pouses by verskillende maats en gesels met almal. Aangesien die meerderheid van die leerders Afrikaans praat, moes hy eenvoudig die taal aanleer om in te pas. Tog voel hy dat almal in die skool hom amper soos familie aanvaar het. Ronaldo sê aangesien sy kultuur so belangrik is, het hy dit nooit vergeet nie – hy weet waar hy vandaan kom en dit sal nooit verander nie.

Engels was sy gunstelingvak aangesien hy die taal vlot praat. Ronaldo het ook die mondeling en debat in Afrikaans Huistaal en Engels geniet – veral as leerders hul mening moes gee. Hy het Afrikaanse gedigte die minste geniet, want Ronaldo sê hy het gewoonlik nie geweet wat alles beteken nie. Hy sê egter dat dit nie vir hom saak maak tot watter kultuurgroep `n opvoeder behoort nie – alle opvoeders het ook al die leerders dieselfde behandel ongeag hulle kultuurgroep.

Ronaldo dink dat die Namaleerders uit `n swak agtergrond kom, maar hy besef ook dat hulle omstandighede nie goed is nie. Hy meld egter dat hy nog geen Nama leerder teëgekom het wat 80% in `n vak behaal het nie.

Ronaldo sou dit verkies dat die onderwysers `n gedeelte van die les in Engels aanbied.

5.3.2.4 Vaardighede vir verandering

Die kinders van Ariamsmund is aanvanklik met `n groot bus na Hoërskool Weskus aangery. Dit was toe nie nodig dat die bus moes stop by die grenspos nie. Deesdae word die kinders van Ariamsmund met `n kleiner bussie aangery. Die rit oor die lang enkelbrug oor die rivier het hom soms benoud laat voel.

By die huis is Ronaldo gewoonlik kalm en rustig terwyl hy gemengde emosies by die skool ervaar. Die grootste uitdaging by die skool is om elke dag die werk te verstaan. By die huis beskou Ronaldo sy familie as sy ondersteuningsnetwerk – hulle ondersteun en

motiveer wanneer hy die dag onsteld voel of net `n bietjie afgemat is. Voor Ronaldo enige groot besluit neem, moet hy gewoonlik retrospeksie kry. Daarna dink hy aan al die voordele en nadele wat die voorgename besluit vir hom mag inhou.

Ronaldo droom daarvan om na skool sy graad in Besigheidinligtingstechnologie te ontvang en om die bestuurder by `n groot maatskappy te word. Sy ouers verwag goeie akademiese resultate van hom. Hulle sal ook wil sien dat hy `n gesonde lewenstyl in vrede geniet. Ronaldo voel sy rekenaar- en taalvaardighede wat hy ook skool aangeleer het, sal hom nog baie help in die lewe. Behalwe Afrikaans, Engels, sy moedertaal Oshiwabo is hy tans ook besig om Portugees aan te leer.

Opsomming: Ronaldo is `n Ovamboeseun uit `n middelklas huishouding en is gefokus in sy skoolwerk. Ronaldo het deur `n positiewe ingesteldheid sy taalagterstand binne drie jaar te bowe gekom. Vanaf sy gr. 11 jaar het hy meer selfvertroue gekry en geniet hy die skool baie meer. Die feit dat hy deel van `n minderheidsgroep by die skool was, het dit hom nie sosiaal benadeel nie; intendeel, hy is baie gewild onder al sy klasmaats. Hy benader ook die leerders met `n positiewe houding en behandel hulle as individue en nie as deel van `n spesifieke kultuurgroep nie.

Die skool kon meer tegemoetkomend wees teenoor Ronaldo se taalagterstand. Die naaste Engels medium hoërskool vir Ronaldo is immers 800 km ver. Hy moes onderrig in `n vreemde taal ontvang in `n vreemde land en tussen ander vreemde kultuurgroepe. Die ondersteuning van sy ouers en sy positiewe ingesteldheid kon hierdie aanpassing moontlik maak.

5.3.3 Deelnemer 3: Monique van Ariamsmond se skoolomgewing

5.3.3.1 Ruimtelike agtergrond tot leerder se skoolkonteks

Liefde, vreugde en omgee is deel van Monique se familie. Vir haar is haar familie onvervangbaar. Die liefde wat hulle vir mekaar het, is onbeskryflik. Daar is `n sterk en

onbreekbare band tussen haar en haar ouers. Hulle respekteer mekaar se gevoelens en is bewus van mekaar se behoeftes. Goeie kommunikasie en vaste reëls is vir die gesin belangrik. Monique noem dat almal in 'n plattelandse gemeenskap betrokke is en dat mense maklik bereid is om mekaar te help. Sy sien elke dag hoe mense vir mekaar omgee. Sy self help ook altyd waar sy kan.

Die belangrikste lewensles wat sy van haar ouers geleer het, is om haar probleme altyd met die Here te deel. As kinders het hulle van kleinsaf geleer om gereeld kerk toe te gaan en om volwassenes met respek te behandel.

Die afgesonderdheid van die platteland het Monique nie regtig benadeel nie – sy pas maklik daarby aan. Tog voel sy haar regering kan meer doen om die lewe op die platteland te verbeter en te vergemaklik. Daar is vir haar geen tekorte of beperkings op die platteland – die enigste nadeel vir haar is die weerstoestande. Die suidewind kan soms tot 60 knope waai.

Monique onthou hoe moeilik die eerste dag op hoërskool vir haar was. Sy was klaar in Windhoek aanvaar – haar aansoek by die koshuis en skool was goedgekeur. Sy moes egter haar ma se besluit om na Hoërskool Weskus te gaan, respekteer. Indien sy nie sou aanpas nie, kon haar ma besluit om haar Windhoek toe te stuur.

Monique was in 'n Engelsmedium laerskool. Die familie praat egter Damara, wat verwant is aan Afrikaans, by die huis. Dus kon sy haar taalagterstand makliker as Ronaldo te bowe kom. Monique het aanvanklik gedink dat Hoërskool Weskus 'n skool is met streng reëls en dissipline en dat sy moeilik sou aanpas. Aan die einde van haar hoërskoolloopbaan meen sy egter dat sy goeie gehalte onderwys gekry het, met vriendelike personeel en die beste skoolmaats wat 'n leerder ooit sou wou hê. Monique is van mening dat die skool wel aan haar verwagtinge voldoen het. Volgens haar stel die opvoeders belang in die kinders – hulle gee om en help waar hulle kan. Dit het vir haar gevoel of die leerders en onderwysers haar familie is. Monique vertel dat sy by Hoërskool Weskus begin blom het.

5.3.3.2 Die verhoudingsinteraksie in die skool

Dit is vir Monique altyd lekker om by haar skoolmaats te wees. Hulle het baie in gemeen en geniet altyd mekaar se geselskap. Eerlikheid, regverdigheid, omgee, liefde, vertrouwe, vriendelikheid en behulpsaamheid is van die eienskappe wat sy in 'n maat soek.

Monique se keuses word minimaal beïnvloed deur markneigings. Sy kom nie uit 'n ryk familie nie en dus is sy nie kieskeurig oor handelsname vir klere en selfone nie. Sy geniet wel romantiese programme en ook rillers en luister graag na R&B en Hip Hop musiek.

Dit is vir Monique altyd 'n vreugde om binne skoolverband sosiaal te verkeer. Die skool bied goeie onderrig aan. Sy het ook heelwat geleer uit die geselsies en interessante stories van haar mede-skoliere wat uit soveel verskillende kultuurgroepe kom.

Monique beskou haar opvoeders as gemotiveerd en behulpsaam teenoor die leerders. Daar is genoeg ondersteuning by die skool. Hulle luister graag en sal die nodige raad gee as dinge reggestel moet word. Monique dink sy sou nie ver gekom het sonder haar opvoeders se invloed nie.

In konfliktsituasies het Moniques sekere kommunikasievaardighede vir haarself aangeleer. Sy glo jy moet eers luister na die ander party en dan werk aan 'n oplossing sonder om te stry en mekaar se gevoelens seer te maak. Sy toon ook groot respek aan haar opvoeders sodat hulle nie dink dat sy hulle minag as hulle 'n konfliktsituasie moet oplos nie.

Die Lewensoriënteringopvoeder (onderhoud: 27/10/2011) vertel:

Haar sterk leierskap het in gr. 9 na vore gekom toe sy as VRL aangewys is... sy het haar taalagterstand te bowe gekom...as sy 'n besluit geneem het, sal sy dit deurvoer

Dis vir Monique lekker as daar interaksie in `n klas is, as almal praat en gemaklik voel om kommentaar te lewer. Monique is opgevoed met die beginsel dat ouer persone altyd gerespekteer moet word.

5.3.3.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Monique het `n tradisievaste kultuur met vaste waardes. As Damarameisie is sy baie trots op haar kultuur en waar sy vandaan kom.

Monique gesels maklik met die ander kultuurgroepe by die skool. Dit is vir haar verrykend om meer te leer oor ander kulture en om meer uit te vind oor hulle tradisies. Omdat Monique so gemaklik met die ander kultuurgroepe oor die weg kom, maak sy maklik vriende met leerders uit ander kultuurgroepe. Sy glo ook mens kan net `n ander kultuur beter verstaan as jy meer oor die kultuurgroep leer.

Monique was aanvanklik onder die indruk dat die meeste leerders in die skool Blanke leerders is. Sy het gou besef dat die Kleurlingleerders die meerderheid is en dat daar verskeie minderheidsgroepe in die skool is. As deel van `n minderheidsgroep sê Monique dat sy nooit verstoot of minderwaardig gevoel het nie.

Uit haar skoolgaan in `n multikulturele skool, het Monique geleer dat kommunikasie tussen die verskillende groepe baie belangrik is. Sy sê dat sy mettertyd geleer het om die ander kultuurgroepe te aanvaar. Respek en verdraagsaamheid teenoor ander kulture is vir haar belangrik – so leer `n mens meer van die “ander” groepe en in die proses raak jy meer selfstandig en verantwoordelik.

Volgens Monique heers daar `n gemaklikheid tussen die verskillende groepe in klastyd. Almal kommunikeer goed met mekaar al is hulle van verskillende kultuurgroepe. Monique sê dat alle leerders dieselfde behandel word en sy ervaar `n liefdevolle gees tussen haar klasmaats. Mondeling is altyd vir Monique `n hoogtepunt – die leerders se verskillende opinies en menings is altyd interessant. Lewensoriëntering is haar

gunstelingvak – die werk is altyd pret. Wanneer daar groepwerk gedoen word, is sy en haar klasmaats altyd in groepe geplaas wat uit verskillende kultuurgroepe bestaan. Dit het gehelp met die vorming van haar persepsie van ander kultuurgroepe.

Pouses sien sy egter dat die verskillende groepe bymekaar sit. Sy en haar Damara en Herero vriendinne sit pouse bymekaar en so ook die ander groepe. Op hoërskool het sy ook die eerste keer met 'n Xhosaleerder te doen gekry. Sy het egter geleer dat die Xhosas baie standvastig is, streng en gelowig is en dat hulle hou by hul tradisies.

5.3.3.4 Vaardighede vir verandering

Monique pendel ook soggens ongeveer 20 km per bus na die skool. Die myngroep by Ariamsmond is egter baie tegemoetkomend indien leerders vir ekstra klasse of aktiwiteite na skool moet bly. Sy sal gewoonlik in die bus slaap as hulle skool toe ry. Vervoer is dus altyd beskikbaar, maar haar ouers is ook gewillig om haar na skoolgeleenthede te vervoer.

Monique sien haarself as meer ernstig by die skool. Sy is meer ernstig en gefokus by die skool as by haar huis. By die huis sal sy meer ontspan en sosialiseer met haar vriende. Facebook en Mxit is die twee belangrikste sosiale netwerke vir haar. So kan sy vining en goedkoop kommunikeer en bly sy ook op die hoogte van verwickelinge in haar vriendekring.

Monique se ouers ondersteun haar baie. Hulle sorg dat haar studie-omgewing rustig is - dat niks haar steur nie. Verder kry sy nie huishoudelike take wat haar aandag van haar studies kan wegneem nie. Haar ouers glo sy sal suksesvol wees in haar studies en dat dit wat sy aanpak haar gelukkig sal maak. Monique het ook hoë aspirasies vir haarself. Sy wil suksesvol wees en droom daarvan om 'n advokaat te word.

Die blootstelling aan verskillende kultuurgroepe by die skool het Monique geleer om haarself te aanvaar vir wie sy is. Sy het geleer om sekere sake soms op 'n humoristiese

manier te benader. Sy glo dat die skool haar genoeg toegerus het en dat sy meer ontwikkel het. Haar toekomsverwagting van haarself na vyf jaar op hoërskool is die van 'n ryper en wyser mens.

Die Lewensoriënteringopvoeder getuig ook van Monique se ontwikkeling

In gr. 10 het haar selfvertroue begin knak toe sy probleme met Wiskunde en Fisiese Wetenskap ondervind het...sy het deursettingsvermoë en in September het daar 'n verbetering in haar punte gekom

Kreatiwiteit, selfmotivering, uithouvermoë, selfstandigheid, leierskap en probleemoplossing is van die areas waar Monique glo sy die meeste gegroei en ontwikkel het. Met dié eienskappe glo Monique dat sy gereed is vir die volwasse wêreld.

Opsomming, Monique was aanvanklik negatief oor die gedagte van 'n skoolloopbaan by Hoërskool Weskus. Tog het sy die nuwe ervaring 'n kans gegee. Van haar gr. 9 jaar af het sy die skool begin geniet. Sy het baie maats gemaak, gewild geraak en is van gr. 9 af 'n VRL-lid.

Monique het al die geleenthede tot haar beskikking gebruik sodat haar hoërskoolloopbaan aan die einde 'n positiewe ervaring vir haar was. Haar ouers, opvoeders en maats was ook daar om haar te ondersteun tydens probleme en krisisse. Haar vakkeuse van Wiskunde en Fisiese Wetenskap het haar op 'n stadium moedeloos gehad. Haar deursettingsvermoë en die ondersteuning wat sy gekry het, het haar laat deurdruk en haar punte het verbeter.

Monique was gewoon aan onderrig in Engels en moes dus aanpas in die Afrikaans medium skool. Verder was dit ook eers op hoërskool dat sy met verskillende kultuur groepe te doen gekry het. Monique het geleer dat kommunikasie die belangrikste is om 'n ander kultuurgroep te leer ken. Verder het sy geleer dat respek en verdraagsaamheid noodsaaklik is om 'n ander kultuurgroep te verstaan.

Skoolgaan in 'n multikulturele skool was vir Monique 'n positiewe ervaring. Sy het baie geleer by verskillende kultuurgroepe. Al is sy deel van een van die minderheidsgroepe by die skool, het sy nooit minderwaardig of verstoot gevoel nie. Monique het nooit spanning ervaar tussen die verskillende kultuurgroepe nie; volgens haar het daar altyd 'n liefdevolle gees geheers. Monique kom uit 'n middelklas huishouding, maar sien nooit neer op ander nie. Sy is toegewyd aan haar skoolwerk en werk doelgerig.

5.3.4 Deelnemer 4: Willem van Bessiesdrift in die skoolomgewing

5.3.4.1 Ruimtelike agtergrond tot die skoolkonteks

Willem is dankbaar dat sy familie die waardes van geluk, liefde, omgee en vertroue by hom gekweek het. Sy familie is meer soos vriende vir hom – mense op wie hy kan steun en vertrou en wat altyd daar is vir hom.

Willem kry genoeg ondersteuning van sy ouers. Sy ouers plaas hom egter nie onder druk nie – hy weet as hy moet leer. Hy het geen huishoudelike take wat sy verantwoordelikheid is nie. Willem se ouers het ook selfstandigheid by hom gekweek. Sonder enige strafmetodes het Willem en sy broers geweet wanneer hulle op hul skoolwerk moet fokus. Sy ouers het hom ondersteun in sy skoolwerk en genoeg belangstelling getoon. Hulle kinders is van vroegs af geleer dat elkeen vir sy eie sukses verantwoordelik is.

Op die platteland is daar volgens Willem min vreemdelinge haat en baie liefde. Mense gee maklik om vir mekaar – dit is ook wat hy geleer het. Willem noem dat rykdom nie volop is in die platteland nie – daarom dink hy dat mense van die platteland eerder dit wat niks kos nie, soos liefde en omgee maklik uitdeel.

Die afgesonderdheid van die platteland was aanvanklik vir hom baie erg. Winkels is ver en jy moet leer om vooruit te beplan - of jy moet aanvaar om sonder die gerief van winkels en dienste klaar te kom. Tog is Willem ook daarvoor dankbaar, want so het hy

geduld aangeleer. Al het hy die stilte en vryheid van die van die platteland geniet, was die ongerief van afgesonderdheid vir hom aaklig. Willem het gaandeweg geleer dat die rustigheid van die platteland teen `n prys kom wat hy moes aanleer om te verduur en te verdra.

`n Groot struikelblok was die feit dat hulle daaglik per bus moes inry skool toe. Hy moes daaglik inval by die bustye en dus kon hy sekere tye nie die ekstra hulp verkry wat hy benodig het nie.

Willem het `n positiewe uitkyk op die lewe. Hy sukkel egter om negatiewe dinge in sy gemeenskap te verwerk. In so `n situasie het hy geleer om homself te onttrek en hom blind te hou vir dinge wat hom pla.

Willem se twee ouer broers het ook skool gegaan by Hoërskool Weskus. Volgens Willem was hy emosioneel gebonde aan sy ma en sou hy nie in `n koshuis oorleef het nie. In gr. 8 was hy aanvanklik bang vir wat die nuwe hoërskoolervaring mag inhou. Willem sê hulle was `n lekker groep in gr. 8 en hy het vinnig aangepas. Willem sien skool net as skool – daarom het hy nie veel verwagtinge gekoester nie. Hy glo egter dat hy sy sukses deur ondersteuning bereik het.

5.3.4.2 Die verhoudingsinteraksie in die skool

In sy laaste twee jaar op skool het Willem geen vriende meer by die skool gehad nie. Hy het bloot gesprekke met mede-skoliere gevoer, iets wat binne sy vermoë was wat hom ook meer tuis laat voel het. Willem sal `n maat kies wat hy kan vertrou, wat getrou is aan hom, iemand wat opreg is en simpatie kan betoon. Willem het sy eie kleresmaak en laat hom nie maklik beïnvloed nie. As sy vriende dieselfde smaak as hy het, laat dit hom gemaklik voel.

Willem het sosialisering in die skool geniet en hy het baie daaruit geleer. Dit is veral die manier waarop ander kultuurgroepe hulself uitdruk en uitbeeld wat vir hom interessant was.

Willem glo dat hy ten opsigte van sy lewensuitkyk baie geleer het by sy opvoeders. Hulle het hom geleer om na die groter prentjie te kyk en nie net voor hom nie. Willem sê hy het baie ondersteuning van sy opvoeders gekry. Hy noem dat opvoeders uit hul pad gegaan het om leerders te ondersteun en te help. Ongelukkig het die leerders volgens hom geen ondersteuning teenoor mekaar getoon nie. Dit is vir hom hartseer dat die leerders mekaar nie genoeg ondersteun en bystaan in die skool nie.

Willem noem dat daar wel leerders is wat probeer mag utoefen. Hy is geviktimizeer deur leerders, maar het sy man gestaan. Nadat hy die leerders gekonfronteer het, het hulle hom nie weer gepla nie. Gr. 8 was Willem se lekkerste jaar in die hoërskool. Volgens die Lewensoriëntering opvoeder sukkel Willem met 'n identiteitsprobleem. Sy onthou hoe hy aan haar genoem het dat hy net Bessiesdrift se stof van sy voete wil afskud en nooit teruggaan nie.

Sy vertel verder (onderhoud: 27/10/2011):

Hy is 'n privaatmens...hy maak nie maklik oop nie...sy ouers vergelyk hom met sy ouer broers...hy kom uit 'n konserwatiewe huis...hy het 'n sagte kant...hy sien dinge raak...al die kleure en geure is basies mal oor hom.

5.3.4.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Op laerskool het Willem saam met Kleurlingleerders skoolgegaan. Op hoërskool het hy vir die eerste keer swart leerders ontmoet. Hy het geïnteresseerd geraak in die “ander” groepe se kulture en dan het hy gewoonlik hulle uitgevra rondom hulle kulture. In die klasse was daar 'n gemaklikheid en al die verskillende groepe het met mekaar gepraat. Pouses sit die verskillende groepe egter bymekaar. Hy het by die Blanke leerders gesit. Volgens hom “voel dit net jy hoort daar, al is dit nie jou vriende nie.” Hy onthou egter

hoe hy op laerskool saam met Kleurlingleerders pousetyd bal geskop het of op die gras gerol het.

In die klasse was dit altyd vir Willem lekker om die interaksie tussen die verskillende kultuurgroepe te aanskou. Al die komiese oomblikke in die klas het ook gehelp dat daar 'n samehorigheidsgevoel in die klas was. Volgens Willem is al die leerders ook altyd dieselfde behandel, niemand is bevoordeel nie. Dit het ook gehelp dat Willem goed met die ander kultuurgroepe oor die weg gekom het – hulle het saam gelag en saam gehuil.

Willem noem dat hy niks gedoen het om aan te pas by die ander kultuurgroepe nie. Dit was ook makliker vir hom om in te pas aangesien hy reeds op laerskool saam met ander kultuurgroepe skoolgegaan het. Hy was net homself en met tyd het sy skoolmaats hom respekteer. Volgens Willem kon hy alleenlik aanpas by die ander kultuurgroepe deur homself te wees sodat hy verstaan kon word. Willem het ook vriende gemaak met leerders in ander kultuurgroepe. Hy het beter met die ander kultuurgroepe oor die weg gekom as wat hy aanvanklik gedink het. Vir hom beteken diversiteit om ander kultuurgroepe beter te kan verstaan en om mekaar positief te beïnvloed.

Willem meen egter dat hy nooit gevoel het dat hy as een van die minderheidsgroepe te na gekom is nie. Hy het nooit wrywing tussen die verskillende groepe ervaar nie of gevoel dat daar teen hom gediskrimineer word nie. Willem sê dat hy nie na die “ander” kultuurgroepe se huise toe sal gaan nie – hulle kom soms na hom om werk te vra. Willem het van die Namas geleer dat hulle mekaar bystaan – al het hulle byna niks nie. Mededeelsaamheid, respek en vertroue is van die eienskappe wat hy in die ander kultuurgroepe bewonder het.

Willem het vriende in ander kultuurgroepe. Hy sê dat baie van hulle diep in sy hart gekruip het, soms meer as van sy vriende in sy eie kultuur. Nógans het hy steeds 'n afstand gehou – hy sou nooit by sy vriende uit ander kultuurgroepe gaan oorslaap nie.

5.3.4.4 Vaardighede vir verandering

Willem het reeds op laerskool bus gery, dus was die busryery nie vir hom vreemd nie. Die grootste probleem vir hom was as dit gereën het en die bus nie kon ry nie. Hy voel maar benoud wanneer die bus wel op 'n nat grondpad ry. Willem het vir twaalf jaar op hoër- en laerskool die 60 km per bus skool toe en terug huis toe gery. Die lang rit en die stof van die grondpad het maar altyd vir hom aaklig gebly.

Willem het 'n goeie ondersteuningsnetwerk by die huis. Sy ouers is altyd daar vir hom. Verder het hy sy eie rekenaar en toegang tot die internet. Hy maak veral van facebook gebruik om in kontak te bly met sy ver vriende. Willem noem ook dat die skool in al sy behoeftes voldoen het. As hy 'n probleem het, is daar 'n onderwyseres met wie hy met vrymoedigheid kan gesels.

Willem sien uit daarna om te gaan studeer - 'n nuwe uitdaging in 'n nuwe omgewing. Hy voel hy was lank genoeg in Bessiesdrift. Hy wil 'n Rekenaarspesialis word en droom daarvan om gemaklik te leef. Sy ouers sal hom net gelukkig wil sien.

Die laaste twee jaar op hoërskool, was vir Willem moeilik aangesien al sy blanke vriende weg is. In die tyd het hy meer bevriend geraak met leerders van die ander kultuurgroepe.

Opsommend: As 'n Blanke seun uit 'n middelklas huishouding sien Willem sy skoolloopbaan bloot as 'n fase wat hy moet voltooi om by die volgende punt te kom. Willem het sy lus vir skool verloor het nadat sy maats weg is van die skool. Hy is nie gemotiveerd om beter te presteer nie. Andersins plaas sy ouers nie genoeg druk op hom om te presteer nie. Ten spyte hiervan behaal Willem nog redelike welslae. Verder het hy geleer om die omstandighede rondom hom net gelate te aanvaar. Hy sou graag nog van sy Blanke vriende by hom op skool wou hê. Tog het die skool hom nie teleurgestel nie.

Die liefde en omgee van mense op die platteland het ook deel van Willem se lewe geraak. Hy het deernis vir ander en dit maak dat hy geliefd onder sy klasmaats is. Hy sien die maatskaplike probleme om hom raak en volgens hom behoort daar permanent 'n

maatskaplike werker by die skool te wees. Hy besef ook dat sommige leerders iemand nodig het om mee te praat.

Al was Willem deel van 'n minderheidsgroep by die skool, het hy nooit verstoot gevoel nie. Sy huistaal was ook die onderrigtaal in die skool; dieselfde as die van die meerderheid van die leerders. Al die leerders is dieselfde behandel, ongeag hulle kultuur of ras. Dit het gehelp dat daar 'n gemaklikheid en samehorigheid tussen Willem en sy klasmaats was.

Willem het ook baie geleer van sy opvoeders. Hulle het hom laat besef dat hy verder en wyer moet as net die onmiddellike. Hy het ook geduld op die platteland aangeleer. As gevolg van die afgesonderdheid kan hy dinge soms nie dadelik doen of kry nie en moet hy dus geduldig wag.

5.3.5 Deelnemer 5: Joseph van Bessiesdrift in die skoolomgewing

5.3.5.1 Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks

Joseph het 'n groot familie. Dit voel soms vir hom of hy nie belangrik is in die groot familie nie. Sy huisgesin is veel kleiner en baie gemaklik. Joseph het 'n groot gedeelte van sy lewe by ander mense gewoon en grootgeword. Joseph se ma speel die grootste rol in sy opvoeding. Sy sal seker maak dat hy gemaklik is wanneer hy studeer. Sy pa sal so nou en dan 'n sms stuur. Joseph het 'n sterker verhouding met sy ma by wie hy langer woon as sy pa.

Joseph is verantwoordelik vir sekere huishoudelike take. Hy moet self sy skoolklere was en stryk. Sy ander klere hoef hy net te was. Hy is verantwoordelik vir die kombuis se skoonmaak na ete en hy moet seker maak dat sy kamer en ook die badkamers skoon is. Eksamentye het hy egter geen huishoudelike take nie.

Joseph dink dat hy miskien meer ondersteuning by die huis kon gekry het. Sy ma woon selde oueraande of geleenthede by waar hy as spreker optree. Hy dink dan weer aan die manier hoe sy ma hom grootgemaak het. Hy kan sien sy doen moeite om hom te ondersteun. Haar verhouding met haar ouers toe sy op skool was, is heel anders as sy verhouding met sy ma. Tog sorg Joseph se ma dat hy die nodige privaatheid en stilte het om te studeer. Sy sal sy klein sussie besig hou sodat sy hom nie steur as hy wil studeer nie.

Joseph voel bevoorreg om `n plattelander te wees. Amper almal in sy gemeenskap ken mekaar. Hy ervaar interpersoonlike verhoudinge op die platteland as liefdevol. Volgens Joseph is dit maklik om simpatie en empatie vir die mense om jou te ervaar, omdat jy almal ken. Joseph geniet die afgesonderdheid van sy gemeenskap. Daar is genoeg ruimte om jouself in uit te leef soos jy voel en dink. Hy geniet die natuur, die oop vlaktes, die rivier en die berge.

Een van die grootste probleme in sy gemeenskap is `n tekort aan inligtingsbronne. Die internetkafee het slegs twee rekenaars en die biblioteek het nie genoeg boeke nie. Joseph gebruik egter hierdie struikelblok as `n motivering om te presteer. Soms voel Joseph egter so hopeloos in sy gemeenskap. Om deel van `n oplossing te wees is `n moeilike taak – veral as al jou pogings geen verandering bring nie. Afgesien van baie veldtogte teen alkoholmisbruik is dit steeds `n groot probleem in sy gemeenskap.

Joseph is `n dromer en hy het `n sterk verbeelding. Hy sê dit help veral as probleme rondom hom so onoorkomelik lyk. Joseph hou dagboek van alles wat hy wil bereik. Hy het ook rolmodelle na wie hy opkyk en wat hom gemotiveerd hou om sy drome te bewaarheid.

Joseph wou aanvanklik sy hoërskoolloopbaan in die Kaap doen. Hy het egter besef dat hy te min tyd by sy ma deurgebring het, aangesien hy nie by haar grootgeword het nie. Hy het toe die keuse gemaak om na `n skool te gaan wat naby sy ma is. Hoërskool Weskus was die naaste hoërskool aan sy ma, dus is hy hier ingeskryf.

In sy gr. 7-jaar het Joseph 'n opedag van Hoërskool Weskus bygewoon. Hy het aanvanklik die indruk gekry dat die leerders ernstig is en baie hard werk. Hy het gedink dat dit 'n sterk skool is en dat daar baie aandag aan sport en kultuur gegee sal word. Op akademiese gebied was Hoërskool Weskus 'n goeie ervaring vir Joseph – daar was genoeg ondersteuning van al die onderwysers en die rekenaarlokaal met internet kon as inligtingsbron aangewend word. Vanweë finansiële tekorte by die skool, die ver afstande wat afgelê moet word vir wedstryde en die gebrek aan belangstelling by die leerders is min aandag aan sport en kultuur verleen.

Joseph voel dat hy die geleentheid gehad het om homself uit te leef. Hy is bly dat die skool ondersteuning bied. Hy sê “Onderwysers sal altyd daardie ekstra myl loop – hulle sal sorg dat diegene wat ver bly, vervoer kry as daar kompetesies of byeenkomste is.”

Volgens Joseph geniet hy 'n klas

waar ek lewendig voel...waar daar interaksie tussen ons leerders en die onderwyser is...waar dit nie net streng op die werk is nie... waar die onderwyser die werk probeer pret maak.

5.3.5.2 Die verhoudingsinteraksie in die skool

Joseph het baie vriende. Hy het ook met die tyd goeie mensekennis opgedoen en dit help hom in sy keuse van vriende. Vir Joseph moet 'n maat iemand wees wat hy kan vertrou, iemand wat hom kan opbeur as hy deur 'n moeilike tyd gaan en iemand wat hom nie in die rug sal steek nie.

Hy en sy vriende het ook dieselfde belangstellings. Hy en sy vriende sal aantrek volgens hul eie individuele smaak. Hulle het gedeelde smaak in musiek en kyk slegs na realiteitstelevisie. Joseph en sy maats gesels meestal oor musiek, fliëks, seks, boeke en bekende persoonlikhede. Joseph noem dat baie van die ouers vir dieselfde myngroep werk, daarom is daar volgens hom net twee ekonomiese klasse – die werkers en die werkloses.

Joseph sal `n onderwyser respekteer wat sy/haar werk doen, `n onderwyser wat besef dat dit nie net oor die klaskamer gaan nie – dat onderwys eintlik ook uit die klaskamer is. Hy respekteer ook `n onderwyser wat `n leerder kan motiveer om hardwerkend te wees. Die voorbeelde van sommige van sy onderwysers het hom geleer dat `n mens `n loopbaan van jou passie moet maak. Dit het hom laat besef dat hy seker moet wees watter loopbaan hy in die lewe wil volg. Hy glo dit sal hom eendag help om nie vasgevang te voel nie – daarom dink hy veel wyer as sy eie onmiddellike ruimte.

Joseph vra maklik verskoning as hy in `n argument met `n opvoeder betrokke raak en weet dat hy verkeerd was. Hy besef dat hy die onderwyser nodiger het as wat die onderwyser hom nodig het. As `n probleem nie opgelos kan word nie, sal hy die vrymoedigheid hê om met `n ander opvoeder of die skoolhoof te gaan gesels. Joseph sal `n maat bly konfronteer tot die saak afgehandel is. Anders sal hy dit net ignoreer. Hy glo hy is arrogant genoeg om te dink dat hy niemand nodig het nie.

Volgens Joseph is daar `n goeie ondersteuningsnetwerk by die skool. Hy noem dat daar onderwysers is wat gewillig is om te help as jy jou probleem verduidelik. Dan is daar ook portuuropvoeders - van die leerders word opgelei om leiding te gee as iemand `n probleem het. Die ondersteuning is volgens Joseph voldoende – dit is daar en moet net gebruik word.

Volgens Joseph word leerders nie op die skoolgronde geboelie nie - hy dink `n rede daarvoor is dat daar so baie leerders is wat familie is van mekaar.

Die lewensoriëntering opvoeder (onderhoud: 27/10/2011) onthou hoe teruggetrokke Joseph in gr. 8 was. Sy gebroke huishouding het hom nog teruggehou. Sy vertel verder:

In gr. 10 het hy begin ontpop, hy het meer selfvertroue begin kry ...dit was die eerste keer dat hy aan redenaarskuns deelgeneem het...daarna het sy selfvertroue toegeneem...hy is nou hoofseun en `n sterk leier

5.3.5.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Wat sy eie Xhosakultuur betref, is daar nog sekere dinge wat Joseph nie mooi verstaan en sekere dinge waarmee hy nie saamstem nie. Inisiasie is een daarvan. Tog besef hy dat daar 'n groot rede vir al die gebruike en tradisies is. Hy heg dus groot waarde daaraan, want dit vorm 'n essensiële deel van sy voorgeslagte se geskiedenis. Dit moet dus belangrik wees.

By Hoërskool Weskus was Joseph vir die eerste keer blootgestel aan ander kultuurgroepe. Joseph het vriende in verskillende kultuurgroepe. Hulle praat oor die gebruike in hul kulture asook die ooreenkomste. Joseph glo dat kommunikasie die sleutel is om mekaar beter te verstaan. Dit sou ook die ideaal wees dat elke mens sy unieke karakter uitleef sonder teenkating van ander mense. Joseph meen dat dit nie nodig was vir die skool om enigiets te doen om sy kultuurgroep te akkommodeer nie – hy het tussen Kleurlinge grootgeword en voel gemaklik tussen hulle. Joseph noem ook dat hy die vrymoedigheid gehad het om te praat as hy nie gemaklik met iets was nie.

Wat 'n verhouding tussen leerders uit verskillende kultuurgroepe betref, glo Joseph dat dit kan werk. Hoe twee mense oor mekaar voel is volgens hom die belangrikste. Hy het 'n verhouding met iemand uit 'n ander kultuurgroep gehad en hy het ook baie daaruit geleer. Omdat baie mense negatief voel oor verhoudings tussen verskillende kultuurgroepe, glo hy die partye moet saam sterk genoeg wees om kritiek te kan hanteer.

Dit het hom ook opgeval dat die kinders pousetyd op grond van velkleur en kultuur bymekaar sit. In die klaskamer was daar egter interaksie. So het hy geleer dat daar baie verskille is, maar ook dinge wat hulle dieselfde maak. In die laer grade het hy gesien hoe veral die Kleurlingkinders vir mekaar kan opkom, al was die leerder verkeerd. Volgens Joseph het hy nooit gevoel dat een kultuurgroep bevoordeel of benadeel word nie. Soms voel hy bietjie uit as sy vriende van Namibië hulle taal praat, dan het hy maar eenkant gaan sit.

Van die Namaleerders sê Joseph:

Ek sou nie eintlik met die Nama leerders wou meng nie, want hulle ‘mindset’ is só anders... hulle kom met draadwerk wat so anders as ander mense is ... miskien moes ek hulle beter leer ken

Diversiteit beteken vir Joseph dat elkeen die reg het om verskillend en uniek te wees, sonder dat dit vir die volgende persoon `n “issue” sal wees. Hy glo dat elkeen optree volgens sy eie persoonlikheid en nie volgens sy kultuur nie. Hy het geleer dat die verskillende kultuurgroepe baie meer in gemeen het as wat hulle dink.

Wat die skool en die opvoeders betref, meen Joseph dat almal dieselfde behandel word. Geen leerder hoef volgens hom minderwaardig te voel nie – so het hy ook geleer dat almal gelyk is. Joseph meen dat daar `n gemaklikheid tussen die verskillende kultuurgroepe is, omdat die personeel ook uit verskillende kultuurgroepe bestaan, maar goed dat hulle saamwerk. Hy is al so gewoond aan die opvoeders dat sy persepsie van hulle nie gebaseer is op hul kultuur nie, maar op hul persoonlikheid.

5.3.5.4 Vaardighede vir verandering

Joseph pendel elke dag die ongeveer 60km per bus na die skool. Hulle wag gewoonlik tot die laaste leerder op die bus is – daarvoor kontroleer die busmonitor. Die busmonitor hou verder toesig en die busdrywers word ook getoets vir verbode middels. Hy voel veilig wanneer hy in die bus sit. Joseph haat dit om vroeg op te staan vir skool en om weer laat by die huis te kom. Dan is daar gewoonlik soveel dinge om te doen in die min tyd. Hy sê ook dat onderwysers soms nie verstaan dat die tyd eenvoudig te min is om altyd by al die opdragte uit te kom nie.

Die uurlange busrit, is gewoonlik tyd wat Joseph gebruik om na te dink. As hy dalk ontsteld was by die skool en wraakgedagtes gekoester het, raak hy gewoonlik rustiger hoe meer hy daaraan dink terwyl hy bus ry. Joseph voel dat die druk op hom om goed te presteer soms te veel is – soms wil hy net kind wees. Joseph gebruik facebook en twitter

om op die hoogte te bly van aktuele sake sodat hy sy mening daarvoor kan lug sou dit ter sprake kom.

By die huis ondersteun Joseph se ma hom. Daar is egter geen druk en verwagtinge van haar nie. Sy motiveer hom altyd om 'n sukses van alles te maak. By die skool is daar ook 'n onderwyseres wat hy genoeg vertrou om dinge met haar te deel. Sy is 'n steunpilaar vir hom en hy voel gemaklik om met haar te praat oor sy probleme. Joseph se maats ondersteun hom ook baie.

Vervoer was nog altyd vir Joseph 'n groot struikelblok om aktiwiteite by te woon. Hy voel egter dat die onderwysers hier baie gedoen het en planne gemaak het sodat hy by aktiwiteite kon uitkom. Joseph dink goed na voor hy belangrike besluite neem. Hy wonder dan altyd of sy besluit sy ouers en later ook vir hom trots sal maak.

Joseph kan Afrikaans, Engels en sy moedertaal Xhosa praat. Hy praat Xhosa by die huis en Afrikaans en Engels by die skool. Beplanning en tydsbestuur is die twee vaardighede wat hy in sy hoërskoolloopbaan aangeleer het, wat hom nog baie in sy lewe sal help. Omdat die tyd altyd te min was, het hy geleer om 'n klomp dinge binne 'n kort tydsbestek klaar te maak. Hy het ook geleer om deeglik te beplan en dinge vroegtydig te doen.

Opsomming: Joseph is 'n Xhosaseun uit 'n middelklas gebroke huishouding. Joseph is uiters gemotiveerd en gefokus in sy skoolwerk. As Xhosa seun, was Joseph reeds vroeg in sy lewe al blootgestel aan ander kulture. Hy het tussen Kleurlinge grootgeword. Joseph het dus nooit geleentheid gehad om sy eie kultuur uit te leef nie. Hy beskou homself as 'n wêreldburger eerder as 'n Xhosaseun. Dit was dus vir hom maklik om tussen die ander kultuurgroepe skool te gaan en in te pas by hulle. Hy het nooit gevoel dat hy as 'n minderheidsgroep benadeel is nie. Hy is gewild onder die leerders en is die hoofseun vir 2011.

Joseph het 'n werktrots in hom. Verder het hy baie selfdissipline en is hy toegewyd. Sy selfvertroue wat hy opgebou het deur redenaarskompetisies het ook deurgesyfer na sy

skoolwerk. Die skoolloopbaan by Hoërskool Weskus was 'n positiewe ervaring vir hom. Al is daar min buitemuurse aktiwiteite by Hoërskool Weskus, het Joseph al die geleenthede ten volle gebruik. So het hy hom dus uitgeleef al was dit soms moeilik om van Bessiesdrift by Hoërskool Weskus te kom.

Die liefdevolle gees wat tussen mense op die platteland heers, het ook deel van Joseph se lewe geword. Die skool en sy gemeenskap het hom die ruimte gegee om homself uit leef. Hy sien dat elkeen die reg het om verskillend en uniek te wees sonder dat dit 'n probleem vir 'n ander is. Al die leerders is volgens Joseph ook dieselfde behandel. Joseph ervaar dat daar 'n gemaklikheid tussen die verskillende kultuurgroepe heers.

5.3.6 Deelnemer 6: Destiny van Koedoefontein in die skoolomgewing

5.3.6.1 Ruimtelike agtergrond tot skoolkonteks

Destiny en haar familie staan mekaar by in krisistye en is baie geheg aan mekaar. Omdat hulle mekaar nie altyd verstaan is daar stryery en bakleiery onder die familie. Sedert haar ma se dood, bly Destiny by haar voogtante. Hulle kom egter nie goed oor die weg nie en dit veroorsaak baie spanning in die huishouding. Destiny het geen ondersteuning by die huis nie, en sy moet haarself motiveer.

Die grondeisesaak het verdeeldheid onder die gemeenskap veroorsaak. Daar is tans twee kampe oor die grondeisesaak. Tog staan die mense mekaar by met kos of geld as iemand 'n krisis ondervind. Destiny geniet die afgesonderdheid van haar gemeenskap – dis rustig en veilig. Vir Destiny is die nadeel van so rustige lewenswyse dat jy ver van winkels, hospitale en 'n polisiestasie is. Vir Destiny is die gebrek aan voldoende kommunikasienetwerke, soos rekenaars en faksmasjiene die grootste struikelblok in haar gemeenskap. Jongmense kry ook min werksgeleenthede. As daar nuwe werksgeleenthede beskikbaar is, hoor die jongmense gewoonlik te laat daarvan aangesien reklame nie altyd betyds gemaak word nie.

Wanneer probleme opduik in haar gemeenskap, sal Destiny haar daaruit hou. Sy probeer om in so 'n situasie eerder die probleem te ignoreer. Destiny sê sy het besef as sy teen

probleme vaskyk, sal sy nêrens kom nie. Sy fokus nou eerder op haar toekoms en skuif haar probleme opsy. Sy motiveer haarself om harder te werk om uit haar omstandighede te kom.

Destiny se gemeenskap is baie tradisievas – alles wat gedoen word, moet die Nama-kultuur uitbeeld. Destiny sê sy sal eendag graag haar eie kinders volgens die Nama-tradisie grootmaak. Sy is trots op haar taal en hou van tradisionele geregte.

Hoërskool Weskus is die naaste hoërskool vir Destiny – dit sou ook die goedkoopste wees om daar skool te gaan. Dit was vir haar 'n vreemde ervaring om met hoërskool te begin. Sy moes daagliks 75 km per bus pendel van Koedoefontein.

Al was daar ander leerders van Koedoefontein, het Destiny besluit om maats te maak met die kinders van Weskus. Ongelukkig het sy verkeerde maats gemaak. Destiny meen dat die skool en onderwysers haar in haar gr. 9 jaar meer kon bystaan. Sy is van mening dat indien daar in haar gr. 9 jaar meer aandag gegee is aan haar probleme, sy dalk Gr. 9 nie drie keer sou moes herhaal nie. Sy noem egter dat sy baie ondersteuning in haar Gr. 11 en 12 jaar gekry het. Tog het sy altyd spesiaal gevoel.

5.3.6.2 Verhoudingsinteraksie in die skool

Dit is vir Destiny lekker om nuwe vriende te maak. Dit is vir haar belangrik dat sy en haar maats vir mekaar omgee en omsien na mekaar. Sy voel ook maats moet opreg en eerlik teenoor mekaar wees en lief wees vir mekaar. Sy en haar maats vertrou mekaar ook, dus deel hulle gemaklik hul probleme met mekaar. Destiny is ook huisvriende met van haar skoolmaats. By die skool kry hulle minder kans om te kuier. In die week mxit sy en haar maats gewoonlik en oor naweke sal hulle by mekaar uitkom.

Destiny en haar maats is mal oor die nuutste neigings in die mark. Hulle hou hulself op hoogte van die nuuste mode in klere, selfone en musiek – al kan hulle dit nie altyd beskostig nie. Hulle hou van Gospelmusiek en liefdesliedere. As hulle gesels, is dit

meestal oor kêrels en die gebeure van die naweek. Hulle doen moeite om hulle naweke goed te beplan.

Destiny ervaar die sosialisering binne die skool as gemaklik. Sy voel `n leerder kan homself wees. Soms gesels sy lekker met haar maats, ander kere is daar speletjies wat haar weer laat kind voel. Sy en haar maats sal soms `n bal by die seuns afvat en self daarmee speel. Met die beperkte ruimte binne die skool, laat dit vir haar voel asof dit `n tronk is.

Die opvoeders by die skool inspireer Destiny baie. Hulle motiveer en help soms met keuses. Van die opvoeders is ook haar rolmodelle. Die ondersteuning by die skool is vir Destiny baie goed. Die opvoeders help graag die leerders. Sy ervaar almal by die skool as een groot familie.

Destiny sê sy sien nie sommer raak dat die leerders uit verskillende sosiale en ekonomiese klasse kom nie. Almal by die skool meng met mekaar. Daar is slegs `n paar leerders wat hulself verhewe bo ander beskou en graag spog. Sy laat haar egter nie deur ander mense se snobisme teenoor haar ontstel nie.

Destiny is nog nooit geboelie by die skool nie. Sy het wel gesien hoe ander leerders geboelie word. Dan sou sy help of hulp ontbied. Destiny weet dat sy `n vinnige humeur het. As sy verskil van `n maat, sal sy redeneer en nie van haar standpunt afwyk nie. Sy sal teëpraat met `n opvoeder as sy verseker weet dat die opvoeder verkeerd is.

5.3.6.3 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Destiny is trots om `n Nama te wees en sal alles doen om haar kultuurerfenis te handhaaf. Sy praat Nama met trots en voel geëerd om die Namadans voor mense op te voer. Sy leer graag van ander kulture. Destiny pas maklik aan by enige groep of leerder, ongeag die kulturele agtergrond. Sy het vriende uit verskillende kulturele agtergronde.

Destiny was aanvanklik skrikkerig toe sy die eerste keer die verskillende kultuurgroepe by Hoërskool Weskus teëkom. Sy het gedink dat Blanke leerders haar sou verstoot, maar mettertyd is die teendeel aan haar bewys. Destiny sê haar aanvanlike vrese vir diskriminasie was ongegrond. Sy het haar klasmaats en ander leerders mettertyd beter leer ken sodat sy nou kan sê hulle mekaar verstaan.

Destiny steur haar nie veel aan enige negatiewe konnotasie aangaande ras en rassegroepe nie. Vir haar is almal maar net mens, maak nie saak tot watter rasgroep jy behoort nie. Destiny het in 'n multikulturele skool met verskillende kultuurgroepe aangepas. Destiny het vriende uit verskillende kulturele groepe – almal sien sy as mense na God se beeld geskape. Sy het geleer om ander groepe met respek te behandel. Die aanvanklike vooroordeel wat sy teenoor ander groepe gehad het, het sy verloor. Beledigende name vir ander groepe sou sy nooit weer uiter nie.

Destiny het baie by die ander groepe gaan sit en gesels. Omdat sy 'n grapperige mens is, het almal haar altyd geniet. Sy is nooit aanvaarding in die onderskeie groepe geweier nie. Sy het veral Damaraleerders geniet – sy sê hulle manier van praat het haar fassineer. Sy voel tog dat die kinders van Koedoefontein baie kere uitgesonder word vir swak gedrag al is hulle nie alleen skuldig nie.

Tydens lesure voel sy gemaklik om saam met verskillende kulturele groepe saam in een klas onderrig te ontvang. 'n Klas is vir haar lekker as sy die opvoeder verstaan en weet waarvan hy/sy praat. Sy geniet die lewensoriëntering- en toerismeklasse - sy voel sy kan die werksinhoud maklik op die daaglikse lewe toepas.

Destiny het gr. 9 vier keer herhaal. Dit was vir haar beter om skool toe te kom as om by die huis te bly waar sy geen ondersteuning en liefde ervaar het nie. Dit het gekeer dat Destiny 'n vroeë skoolverlater word. Sy het verkeerde maats gemaak. Groepsdruk het 'n groot rol gespeel in haar swak uitslae in gr. 9. Sy het nooit aandag aan haar werk gegee nie en is vir sewe dae geskors. Sommige tye het sy 'n verdere sewe dae stökkies gedraai

en by die huis gebly. Sy het nooit take ingegee of geluister wat in die klas gesê is nie. Sy besef sy kon 'n vroeë skoolverlater geword het.

5.3.6.4 Vaardighede vir verandering

Destiny maak van busvervoer gebruik om by die skool te kom. Omdat hulle so vroeg moet vertrek, is sy nog vaak en moeg as sy op die bus klim. Sodra sy by die skool kom, beur haar vriendinne haar gewoonlik op. Destiny is gewoonlik opgeruimd by die skool – sy sal met haar vriendinne lag en gesels. By die huis is sy meer bewus van al die probleme en dan sal sy begin stres en ongelukkig raak.

Destiny “mxit” met haar naaste vriendinne en sal soms 'n selfoonoproep maak. Sy het egter nie toegang tot die internet nie en het dus nie facebook nie. By die skool ondersteun haar lewensoriënteringopvoeder haar die meeste – verder is die nie-doserende tannie altyd daar met raad en bystand. Destiny het later bevriend geraak met 'n dogter wat gr. 9 self 3 keer herhaal het. Nadat die vriendin gr. 9 na die derde jaar geslaag het, het Destiny besef dat sy dit ook kan doen. Haar lewensoriëntering opvoeder (onderhoud: 27/10/2011) het haar moed ingepraat. Daarna het Destiny meer aandag aan haar werk gegee en het sy gr. 9 na die vierdie keer geslaag.

Destiny wou in Juniemaand haar grad-12 studies staak. Sy wou nie meer afhanklik wees van mense nie. Sy het finansiële gesukkel. Sy het nie meer 'n toelae ontvang nie, aangesien sy agtien was. Omdat Destiny en haar voog nie goed oor die weg gekom het nie, wou sy nie meer teken dat Destiny die toelae kon ontvang nie. Die opvoeders en vriende het haar egter motiveer en sy het weer probeer. Hulle het haar gehelp met toiletware en ook ekstra kos gegee.

Omdat Destiny wees is en sonder ouerleiding moes opgroeï, moes sy sekere basiese dinge by die skool leer. Respek is die een ding wat sy geleer het – om almal rondom jou met respek te behandel. Sy het ook geleer om selfstandig op te tree en sê sy weet huidiglik hoe om met mense te werk. Destiny droom om 'n aktrise te word. Sy sal ook wil trou en

kinders hê. Volgens Destiny het haar familie geen toekomsverwagtinge vir haar nie – hulle sal net wil sien dat sy moet werk en 'n inkomste verdien. Destiny het nie genoeg ondersteuning by die huis nie. Sy vertel dat sy na haar ma se dood gevoel het dat haar ouma en tannie nie genoeg belang gestel het in haar skoolwerk nie.

Opsomming: Destiny is 'n Namadogter uit 'n arm, gebroke huishouding. Sy wil haar skoolloopbaan suksesvol voltooi, maar ongelukkig is daar baie struikelblokke op haar pad. Destiny het nie die nodige ondersteuning by die huis om 'n sukses van haar skoolloopbaan te maak nie. Sy het gr. 9 vier keer herhaal. Daar was niemand tuis wat haar genoeg gemotiveer het nie. In haar gemeenskap was daar soveel hartverskeurende omstandighede en insidente van mislukkings van mede-inwoners in hulle skoolloopbane, dat sy nie genoop is tot deursettingsvermoë en harde werk nie. Daar is baie leerders van Koedoefontein wat vroeë skoolverlaters word. Die werkloosheid, drank- en dwelmmisbruik dra ook by tot hierdie gevoel van hopeloosheid.

Destiny was aangewese op die ondersteuning van 'n vriendin. Op 20 is sy een van die oudste gr. 12 leerders. Sy was nog steeds vasgevang in sukkelende omstandighede. Sy het vanjaar skuldig begin voel dat sy nie 'n bydrae kon maak tot die tante se huishouding waar sy en haar broer woon nie. Destiny wou teen Junie-maand skool staak, sodat sy kon gaan werk en 'n bydrae lewer. Motiverende gesprekke met van haar opvoeders het Destiny laat besef dat geleerdheid haar enigste oplossing is om haar en haar broer se situasie te verbeter .

As Namameisie, is Destiny trots op haar kultuur. Die aanvanklike vooroordele wat sy teenoor ander kultuurgroepe gehad het, het nou verdwyn. Destiny kon haarself wees by Hoërskool Weskus. Met haar grapperige geaardheid het sy die ander kultuurgroepe makliker leer ken. Vandag respekteer sy elke kultuur en sien sy almal as mense na God se beeld geskape.

5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek data aangebied oor die ses leerders se skoolgebaseerde subjektiwiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing. Die skool se sosio-ruimtelike dinamiek en die leerders se omgewingsruimtes het 'n direkte invloed op die leerders se skoolgebaseerde subjektiwiteite. In gevalle is daar ooreenstemming van die ruimtelike belewing, maar daar is ook voorbeelde van eie ervarings. In die volgende hoofstuk sal ek die data van hoofstuk 4 en 5 vertolk en ontleed ten einde die navorsingsvraag te beantwoord: Wat is die aard van leerders se subjektiwiteite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

HOOFSTUK 6

DATA-ONTLEDING EN VERTOLKING

6.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n ontleding en vertolking te bied van die deelnemers se jeugwording en meemaking binne hul woon-, omgewings- en skoolruimte en te bepaal hoe hierdie ruimtes bydra tot die vergestaltung van hul jeugsubjektiwiteit. In hoofstuk 4 het die narratiewe van die deelnemers hul ervaring binne hul omgewingsruimte belig. Hoofstuk 5 het data voortgebring betreffende hul jeugwording en meemaking binne die skoolkonteks.

Die doel van die datahoofstukke was om die aard van leerders se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vas te stel. Ek wou dit bereik deur aandag te gee aan die volgende vrae: Hoe beïnvloed jeugdige se fisiese agtergrond hul jeugsubjektiwiteit in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing; watter rol speel jeugdige se verhoudings-interaksie in die vorming van hul jeugsubjektiwiteit; hoe beleef jeugdige die veranderende skoolkultuur m.b.t. student-diversiteit; watter vaardighede gebruik jeugdige om by veranderende ruimtes aan te pas.

Hoofstuk 6 word in drie dele verdeel en volgens temas aangebied. Die narratief-gebaseerde data-aanbieding van die vorige twee hoofstukke word nou met temas vervang wat op die narratiewe gebaseer is, maar nie in narratiewe aangebied word nie. In die eerste deel word 'n ontleding en bespreking van die deelnemers se jeugwording en meemaking binne die omgewingsruimte aangebied. Die tweede gedeelte konsentreer op jeugwording en meemaking binne die skoolkonteks. In die derde gedeelte gee ek 'n geïntegreerde ontleding en bespreking van jeugdige se skoolgebaseerde identiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing. Ek verleen dan spesifieke aandag aan die verband tussen die omgewings-ruimte en die skoolruimte. Ek voer aan dat daar spesifieke maniere is waarop die jeugdige tussen die ruimtes beweeg.

Binne die skoolruimte moet jeugdige navigeer en aanpassing maak en jeugsubjektiwiteit in die ruimte vergestalt.

Die vertolking en ontleding van hoofstuk 4 en 5 was gedoen aan die hand van die konsepsuele en analitiese lense wat ek in hoofstuk 2 aangebied het. Ek gebruik die konsepte ruimte, subjektiwiteit en kulturele kapitaal om aandag te gee aan jeugvorming en meemaking en om vas te stel hoe die deelnemers se jeugsubjektiwiteite vorm aanneem binne die ruimtes. In dié hoofstuk wil ek dus tematies aantoon wat die invloed van die ses deelnemers se ervarings, netwerke, interaksies en agentskap, binne die omgewings- en institusionele ruimte, op die vergestaltung van hul subjektiwiteite het.

6.2 Ontleding en bespreking van die omgewingsruimte met betrekking tot die vergestaltung van subjektiwiteit

In hoofstuk 2 (paragraaf 2.8.1) het ek die idee van ruimte voorgestel deur dit te skoei op die werk van Fataar (2010), Lefebvre (1984) en Keith en Pile (1993). Fataar (2010) bou op Lefebvre (1991/1997) se teorie en konsepsualiseer ruimte as die produktiewe verwantskap tussen ruimte en menslike aksie. Die vergestaltung van die deelnemers se subjektiwiteit is 'n produk van menslike agentskap wat gekonstrueer word deur die interaksie van mense met hul fisiese omgewing. Die faktore binne die omgewingsruimte het dus 'n direkte invloed op die vergestaltung van subjektiwiteit.

Die gedagte van ruimtelike oriëntasie kan ook gekoppel word aan Yosso (2005) se kulturele kapitaal. Die gemarginaliseerde groepe bring kulturele kapitaal bestaande uit kennis, vaardighede en vermoëns saam om die vorme van onderdrukking wat daar moontlik bestaan, te oorleef en te weerstaan. Hulle gebruik dus interaksienetwerke binne hulle omgewingsruimte om vir hulself lewensvatbare lewens te konstrueer.

Die vergestaltung van die deelnemers se subjektiwiteite binne 'n plattelandse mynbou-omgewing met hoë werkloosheidsyfers en ander negatiewe invloede is kompleks en uitdagend. Ek sal hierdie aspekte vervolgens bespreek en ontleed ten einde te begryp hoe die deelnemers se subjektiwiteit binne 'n plattelandse mynbou-omgewing vergestalt. Ek

doen die ontleding deur eerstens te fokus op die deelnemers se ruimtelike beleving. Daarna ontleed ek die deelnemers se beleving van sosiale verhoudinge en netwerke en die ervaring van gemeenskapsinvloede. Laastens bespreek ek die deelnemers se beleving van opvoedkundige geletterdheid en sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.

6.2.1 Die deelnemers se ruimtelike beleving

Massey (1996:36) omskryf ruimte as nie net “something we live in, but rather something which is socially created by the way we live our lives; we create space through interactions.” Ruimte is egter nie passief nie – daarin is sekere betekenis, waardes en kulturele kontekste, wat gekoppel is aan `n geskiedenis. Die studie vind plaas in `n plattelandse mynbou-omgewing . Ingebed in plattelandse ruimtes is konnotasies van veilig, kummervry, geïsoleerd en tekort aan geleenthede. Armoede kom egter algemeen in dié ruimte voor en weens die afgesonderdheid van die streek moet leerders daaglik ver afstande per bus na die skool aflê.

Die deelnemers navigeer daaglik hulle woongebiede as `n begrensde ruimte. Ten spyte van die begrensdeheid, kry die deelnemers dit tog reg om produktiewe lewens te lewe. Die deelnemers se narratiewe in hoofstuk 4 bevestig hoe hulle hul omgewingsruimte verstaan, meemaak en navigeer en gee sodoende vergestaltung aan hul subjektiwiteite. Die deelnemers kom uit vier verskillende gebiede en dus is mobiele ruimtes ook daaglik deel van hul lewens. Volgens Lefebvre (1984) dring die ruimtes mekaar binne. In hierdie “oorgang” van een ruimte na `n ander raak leerders deeglik bewus van die kulturele betekenis wat in die ruimte teenwoordig is.

Rose, Willem, Joseph en Destiny woon die grootste gedeelte van hul lewens in dieselfde omgewing. Hulle voel dus diep gewortel en deel van hul gemeenskap. Rose en Willem het stabiele huishoudings terwyl Joseph en Destiny uit gebroke families kom. Volgens Barbarin en Richter (2000) kan effektiewe families die stresfaktore (bv armoede, geweld en rassisme) wat jeugdige ondervind, verminder. Rose woon naby die skool, terwyl Willem, Joseph en Destiny van busvervoer gebruik maak. Rose, Willem en Joseph woon

in 'n gemeenskap wat uit verskillende kultuurgroepe bestaan. Destiny is die enigste deelnemer wat in 'n homogene gemeenskap woon.

Monique en Ronaldo woon in dieselfde omgewing, maar ook hulle ervaringe verskil van mekaar. Monique woon slegs die afgelope 5 jaar in haar omgewing en verlang nog baie terug na haar geboorteplek. Ronaldo woon al 14 jaar in Ariamsmund en was ook daar op laerskool. Terwyl die ander vier deelnemers in oorwegend Afrikaanse gemeenskappe woon, woon Ronaldo en Monique in 'n meertalige gemeenskap. Ronaldo se huistaal is Engels en Oshiwambo en Monique praat Damara by die huis. Volgens Dyers (2009) sal 'n diep verlange na die geboorteplek, die lewenskragtigheid van die moedertaal verseker.

Die gedeelte toon hoe die deelnemers se agentskap binne hulle woongebiede verskil. Die manier waarop hulle binne hierdie begrensde ruimte optree, sal 'n uitwerking hê op die vergestaltung van hul subjektiwiteit. In die volgende gedeelte sal ek toon hoe die deelnemers binne hierdie begrensde ruimtes navigeer deur op sosiale verhoudinge en netwerke binne hierdie ruimtes te steun.

6.2.2 Die belewing van sosiale verhoudinge en netwerke

In die vorige gedeelte het ek getoon hoe die ses deelnemers se ervaringe in hulle woongebiede verskil. In hierdie gedeelte bespreek ek hulle belewing van sosiale verhoudinge en netwerke ten einde 'n beter begrip te vorm van die vergestaltung van hul subjektiwiteit. Fataar (2008 / 2010) verwys na geleefde ruimte as 'n interaktiewe omgewing wat bestaan uit diegene wat daarin woon en die praktyke wat hulle uitvoer. Keith en Pile (1993:6) stel ook voor dat ruimte nie as staties of as 'n leë houer gesien kan word nie. Die produktiewe en betekenisvolle verhoudinge wat binne die ruimte gevorm word, moet ook in ag geneem word.

Rose en Ronaldo is huidiglik enigste kinders in hul ouerhuis. Rose se broer het selfmoord gepleeg en Ronaldo se broer werk in Windhoek. Hulle is baie geheg aan hul ouers en sal eerder vertroulike sake en met hul ouers bespreek. Volgens Barbarin en

Richter (2001) is familie “ the most significant determinant of the quality of care and the adequacy of psychological resources to a child.”

Rose en Joseph se vriende het reeds hul skoolloopbane voltooi. Hulle maak ook nie maklik vriende nie. Rose en Joseph is meer volwasse as hul portuurgroep – albei is ook privaat en doelgerig in hul studies. Rose se traumatiese ervaring na haar broer se dood het haar `n meer volwasse uitkyk op die lewe gegee. Joseph se deelname aan kompetisies het hom ook `n wyer uitkyk op die lewe gegee.

Willem is die enigste deelnemer tans wat geen vriende in sy omgewing het nie. Sy vriende is tans op kosskool en universiteit. Hy sal vertroulike sake eerder met sy vriende bespreek as met sy ouers. Om die leemte te vul, maak hul gebruik van alledaagse jeugkultuur soos “mxit” en “facebook”. Hy bestee ook baie tyd voor sy rekenaar. Monique het ook haar eie rekenaar met internettoegang. Volgens Hall (1973), Willis (1990) en McCarthy (1998) word populêre kultuur nie passief en denkloos gebruik nie. Dit word op innoverende maniere gebruik om identiteit te skep en uit te druk. Monique se ouers is egter meer gefokus op nuwe tegnologie as sy.

Monique verlaat gereeld haar woonbuurt tydens vakansies en wanneer sy inkopies in die buurdorp doen. Kersfees bring hulle by die grootouers in Windhoek deur. Rose en Willem gaan gewoonlik aan die einde van die maand na die nabygeleë kUSDorp om inkopies te doen. Joseph sal vakansietye by sy pa in die Kaap gaan kuier. Ronaldo en sy familie sal meestal na Windhoek reis waar sy broer en ander familie woon. Destiny is maar meestal in haar omgewing waar sy ook vakansiewerk doen. Geleefde ruimtes fokus op wat mense word wanneer hulle inskakel by hulle geografie, bestemde ruimte en dan nuwe praktyke aanneem. (Harvey 2006).

Net soos Ronaldo het Monique ook baie vriende. Hulle het albei Ovambovriende in Ariamsmund met wie hulle Engels praat. Engels word egter net deur Ronaldo by die huis gepraat. Monique se huistaal is Afrikaans en Damara. Monique en Ronaldo se

linguïstiese en kommunikasievaardighede help hulle om deur hulle omgewingsruimte te navigeer.

Destiny is die enigste deelnemer wat gereeld huistake doen. Sy is ook die enigste een wat geen ondersteuningsnetwerk tuis het nie. Na haar ma se dood swerf sy tussen familie en het dus geen volwasse leiding gehad nie. Dit het veroorsaak dat Destiny maklik verkeerde maats gemaak het. Volgens Fagan (1995) en Fine (1986) dra 'n tekort aan familie-ondersteuning daartoe by dat leerders die skool verlaat. Destiny se aspirasionele kapitaal help haar om ten spyte van haar omstandighede steeds te bly hoop op 'n beter toekoms.

In hierdie gedeelte het ek die deelnemers se beleving van sosiale verhoudinge en netwerke binne hulle omgewingsruimtes bespreek. In die volgende gedeelte bespreek ek hoe die deelnemers se subjektieweite vergestalt te midde van die gemeenskapsinvloede in hulle onderskeie woonbuurtes.

6.2.3 Die beleving van gemeenskapsinvloede

Geleë in 'n afgesonderde plattelandse mynbou-omgewing, beleef die deelnemers daaglik verskeie uitdagings in hulle onderskeie woonbuurtes. In die volgende gedeelte sal ek bespreek hoe die deelnemers die uitdagings navigeer ten einde vergestaltung te gee aan hul subjektieweite.

Al die deelnemers is dit eens dat hulle in 'n relatiewe veilige omgewing bly. Volgens David en Ridge (1997) word plattelandse gebiede verbind met oop ruimtes wat inklusief, veilig, tradisioneel en kummervry is. Die realiteit is dat hierdie leefstyl, wat soms in populêre kultuur geromantiseer word, deurtrek is van isolasie, armoede, werkloosheid, onvoldoende dienste, magteloosheid en marginalisering. (Cloke, 1995).

Monique en Ronaldo het egter geen negtiewe konnotasies aan hulle omgewingsruimte nie. Ronaldo sien toekomsmoontlikhede vir Ariamsmund en Monique geniet alles wat so naby aan mekaar is. Vir hulle is Ariamsmund 'n netjies, goed versorgde myndorp met goeie dienste.

Vir die res van die deelnemers is drank en dwelms die grootste probleem in hulle woonbuurtes. Almal dink dat die tekort aan ontspanningsgeriewe 'n groot oorsaak kan wees. Volgens die deelnemers is die verbode middels ook te maklik beskikbaar. Destiny noem dat rook van dagga 'n probleem in Koedoefontein is.

Rose, Joseph, Willem en Destiny ervaar almal 'n teenstrydigheid rondom hulle omgewingsruimtes. Na 18 jaar in haar dorp, voel Rose sy hoort daar – sy is deel van haar gemeenskap. Joseph geniet na 16 jaar in sy dorp, weer die vrede en harmonie wat daar heers. Na 18 jaar op Bessiesdrift, waardeer Willem steeds die stilte van sy dorp en die gasvryheid van sy gemeenskap. Destiny kan na 20 jaar in Koedoefontein met trots sê dat haar gemeenskap baie ondersteunend is. Plattelandse jeug omskryf hulself deur pogings om hulle sin van behoort te bevestig en so skep hulle 'n “intensiewe self.”(Leyshon, 2008).

Hierdie deelnemers sien aan die een kant die positiewe dinge raak maar terselfdertyd ook die probleme in hul omgewingsruimtes. Plattelandse jeug kan begrens word deur familie omstandighede en gemeenskapskonteks beïnvloed die opvoedkundige hoop en aspirasies van jeug. (Brown, 2009). Rose praat van geboue wat verwaarloos. Destiny noem dat die grondeisesaak verdeeldheid onder haar gemeenskap gebring het. Joseph dink dat die mense in sy omgewing net op hulle werk fokus en soms uitsigloos is. Hy sien ook dat die verskillende kultuurgroepe nie met mekaar meng nie. Willem praat weer van “clicks” as hy sê dat sommige mense net meng met wie hulle wil.

In die volgende gedeelte bespreek ek die deelnemers se belewing van opvoedkundige geletterdheid.

6.2.4 Die belewing van opvoedkundige geletterdheid

In hierdie gedeelte bespreek ek hoe die deelnemers se subjektiwiteit vergestalt te midde van hulle opvoedkundige geletterdheid.

Joseph was nog altyd opgewonde oor skool. Ten spyte daarvan dat net sy ma hom goed ondersteun, presteer Joseph akademies baie goed. Rose het eers op hoërskool begin presteer. Op laerskool het haar broer se selfmoord haar skoolwerk negatief beïnvloed.

Deesdae droom sy daarvan om die eerste gegraduateerde in haar familie te word. Destiny het op laerskool goed presteer. Na haar ma se dood het haar skoolwerk so agteruitgegaan dat sy gr. 9 drie keer moes herhaal. Sy het haar ma op 'n jong ouderdom verloor, wat 'n groot invloed op haar adolossente jare gehad het. Dumont en Provost (1999) omskryf adolossensie as 'n oorgangsperiode waartydens individue fisiese, kognetiewe en sosio-emosionele veranderinge ondergaan. Sy is egter nou weer gefokus en werk hard aan 'n beter toekoms vir haar en haar broer. Destiny en Rose se aspirasionele kapitaal het hulle laat droom en bly hoop ongeag hulle struikelblokke. (Yosso, 2005).

Ronaldo moes sy gr. 2-jaar herhaal. Tot op vierjarige ouderdom het Ronaldo Oshivambo gepraat. Op laerskool het hy aanvanklik gesukkel om Engels as medium van onderrig baas te raak. Op hoërskool moes hy weer Afrikaans as medium van onderrig baasraak. Monique praat Damara-Nama by die huis en was ook op laerskool deur middel van Engelsmedium. Tydens haar hoërskoolloopbaan by Hoërskool Weskus, moes sy weer gewoon raak aan Afrikaans as onderrigtaal. Hierdie aanpassing was vir haar makliker as vir Ronaldo, aangesien Afrikaans naby verwant is aan haar huistaal, Damara-Nama. Monique en Ronaldo moes eenvoudig aanpas by die kulturele norme en praktyke van die skool. Vandeyar en Killen (2006) beskryf assimilasië as die proses waartydens groepe aanpas of verander na die dominante kultuur.

Ronaldo, Monique, Joseph en Destiny het eers op hoërskool begin busry. Willem ry egter al vir 13 jaar bus. Willem voel tans alleen - sy vriende is kosskool en universiteit toe. Hy is die enigste deelnemer wat huidiglik 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die skool het.

Rose, Monique en Ronaldo kry die meeste ondersteuning van hul ouers. Hulle ouers moedig hulle aan en droom saam met hulle oor 'n suksesvolle toekoms. Joseph kan wel staatmaak op sy ma se ondersteuning terwyl Willem weet dat sy ouers daar is vir hom al moedig hulle hom nie elke dag aan nie. Hierdie ouers gee aan hulle kinders noodsaaklike ondersteuning en hulpbronne om oor 'n beter toekoms te droom en hoop. Destiny is die enigste deelnemer met geen ouer ondersteuning. Sy voel dat die tante by wie sy tans

bly, nie haar belange op haar hart dra nie. Volgens Coleman (1987) sal leerders met 'n tekort aan sosiale kapitaal makliker hulle skoolloopbaan staak.

Ten spyte van hulle probleme en uitdagings, beskik al die deelnemers oor die nodige aspirasionele kapitaal om 'n suksesvolle skoolloopbaan te verseker. Vervolgens bespreek ek die rol van sport, kultuur en godsdienstige assosiasies in die vergestaltung van die deelnemers se subjektiwiteite.

6.2.5 Sport, kultuur en godsdienstige assosiasies

Mense in lae-klas woonbuurtes lewe lewensvatbare produktiewe lewens deur hul betrokkenheid in sosiale, ekonomiese en godsdienstige aktiwiteite. (Fataar, 2007). Plattelandse jeug gebruik ook alle geleenthede tot hulle beskikking, al is dit hoe beperk, om hulle lewens sinvoller te maak. In die volgende gedeelte bespreek ek hoe die deelnemers se subjektiwiteit vergestalt deur middel van hulle sport, kultuur en godsdienstige assosiasies.

Van die ses deelnemers is dit net Willem en Ronaldo wat tot 'n mate sportief is. Rose is die minste aktief of betrokke en blameer die min geleenthede daarvoor. Volgens haar is daar nie voldoende sport- en kulturele geleenthede nie. Monique, Joseph en Destiny is betrokke by hulle kerke deur die kerkorkes, jeuggroep en kerkkoor. Vir Ronaldo en Rose is godsdiens ook belangrik. Rose kom een keer per maand in die kerk en sy en haar familie vier plegtighede soos 'n 21ste verjaardag, op 'n godsdienstige wyse. Willem sal slegs een keer per kwartaal, as die dominee op Bessiesdrift preek, 'n kerkdien bywoon.

Monique se Damara-, Ronaldo se Ovambo- en Destiny se Namakultuur is vir hulle baie belangrik. Hierdie deelnemers is tradisievas en geniet gereeld tradisionele kosse uit hul kulture. Joseph 'n Xhosaseun met gemengde afkoms, het tussen Kleurlinge grootgeword het en beskou hom eerder as 'n wêreldburger.

Ronaldo is verder betrokke by 'n politieke jeugorganisasie. Joseph neem deel aan verskeie kultuurkompetisies. Hierdeur het hy al op provinsiale en nasionale vlak deurgedring en dit het hom die geleentheid gebied om oorsee te reis. Destiny se Namagroep is ook gekies terwyl sy op laerskool was om na Noorweë te reis. Dit was nie

net geleentede vir hierdie deelnemers om in aanraking te kom met ander kulture en tale nie, maar ook om hulle horisonne te verbreed. Giroux (1994) beweer: “No longer belonging to any one place or location, youth increasingly inhabit shifting cultural and social spheres by a plurality of languages and cultures.”

In die gedeelte hierbo het ek 'n analise aangebied van die ses deelnemers se “geleefde wêreld”. Ek het dit bereik deur aan te toon hoe die deelnemers individueel hulle ruimtes beleef, gebruik maak van sosiale verhoudinge en netwerke en hoe hulle die gemeenskapsinvloede navigeer. Ek het ook aandag verleen aan hulle beleving van sport, kultuur en godsdienstige assosiasies en hul opvoedkundige geletterdheid. In 'n afgesonderde, geïsoleerde omgewing, vol uitdagings en probleme, kry hierdie deelnemers dit reg om sinvolle produktiewe lewens te leef.

6.3 Ontleding en bespreking van die institusionele skoolruimte met betrekking tot die vergestaltung van subjektiwiteit

6.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling ontled ek my bevindinge in hoofstuk 5 wat handel oor die faktore wat bydra tot die deelnemers se subjektiwiteit gedurende hul skoolbywoning. Geleë in 'n afgesonderde plattelandse mynbou-omgewing waar armoede oral sigbaar is, bied die skool die geleentheid tot 'n beter toekoms. Die skool help die deelnemers om hul horisonne te verbreed en verder te dink as hulle afgesonderde ruimte.

Hoërskool Weskus trek leerders uit sewe verskillende gebiede. Die omgewings-ruimte, mobiele ruimte en skoolruimte oorvleuel mekaar in veelvuldige maniere. Subjektiwiteit is egter nie 'n statiese proses nie, dus skuif dit in verhouding tot die “nuwe” ruimte. Volgens Fataar (2007) is subjektiwiteit vloeibaar, veranderlik en onstabiel.

Hoërskool Weskus het verskillende kulturelegroepe. Die Kleurlingleerders is die dominante kultuurgroep, terwyl die Blanke, Nama, Ovambo, Xhosa, en Damaraleerders deel uitmaak van die minderheids-groepe. Om te oorleef tussen die dominante kultuurgroep, bring die minderheids-groepe vorme van kulturele kapitaal saam. Die kulturele kapitaal sluit in linguïstiese kapitaal (die meerdersgroep se taal wat aangeleer

word) en navigerings kapitaal (vaardighede wat die mobilisering tussen die ruimtes vergemaklik). (Yosso 2005). Alledaagse jeugkultuur word 'n medium vir die diverse groepe om mekaar beter te verstaan. Musiek, mode en smaak word maniere om idees oor blank, swart en gekleur uit te kerf. (Dolby 2000).

Dit is belangrik om die breë omgewing waarbinne die skool funksioneer, te verstaan. Die meerderheid leerders van Hoërskool Weskus kom uit agtergeblewe gemeenskappe. Volgens Fataar en Patterson (2002) word skole en leerders geposisioneer deur die omgewingsinvloede en die maniere hoe dit die funksionering van die skool beïnvloed. Hoërskool Weskus kan op grond van die sosio-ekonomiese probleme in die omgewing (werkloosheid, tienerswangerskappe, drank- en dwelmmisbruik) as 'n disfunksionele skool geklassifiseer word.

Vervolgens sal ek ontleed en bespreek hoe die deelnemers se subjektwiteit binne die skoolruimte vergestalt. Ek doen die ontleding deur eerstens op die deelnemers se ruimtelike belewing te fokus. Daarna ontleed ek die deelnemers se verhoudings-interaksie in die skool en hul belewing van diversiteit. Ek sluit die gedeelte af met 'n ontleding van vaardighede wat die deelnemers ontwikkel het om by verandering aan te pas.

6.3.2 Studente se belewing van ruimte

Rose, Ronaldo, Monique en Willem kan staatmaak op die ondersteuning van hul ouers. Rose, Ronaldo en Monique het 'n baie hegte band met hulle ouers. Vir Willem is sy ouers meer soos vriende – hulle plaas nie te veel druk of spanning op hom nie en dit het weer selfstandigheid by hom gekweek. Terwyl Joseph se ma die belangrikste rol in sy opvoeding speel, het Destiny geen ondersteuning tuis nie. Die emosionele leemte wat sy na haar ma se dood ervaar het, het veroorsaak dat Destiny haar ingesteldheid op akademiese sake verloor het.

Rose ervaar haar gemeenskap as inmengerig en sien min liefdevolle mense. Die ander deelnemers voel egter dat omgee die belangrikste kenmerk van hulle gemeenskap is. Vir Ronaldo is liefde en omgee oral sigbaar aangesien mense mekaar help waar hulle kan.

Monique noem weer dat almal in 'n plattelandse gemeenskap betrokke is en help waar hulle kan. Willem voel weer dat mense in sy gemeenskap dit wat niks kos nie maklik uitdeel: soos liefde en omgee, omdat rykdom so skaars is. Volgens Joseph kan plattelanders maklik simpatie en empatie vir hul medemens toon, aangesien hulle almal rondom hulle ken. Destiny noem weer dat haar gemeenskap mekaar selfs met kos bystaan as dit nodig is.

Rose, Willem, Joseph en Destiny geniet aan die een kant die rustigheid, stilte en veiligheid van hul gemeenskap, maar voel aan die ander kant dat daar nie voldoende hulpbronne en kommunikasienetwerke in hul gemeenskap is nie. Al het die stilte en vryheid van die platteland vir Willem teen 'n prys gekom, voel hy dat dit weer vir hom geduld aangeleer het. Die twee deelnemers van Ariamsmund, Ronaldo en Monique, ervaar geen probleme met die afgesonderdheid van hul gemeenskap nie. Ronaldo voel dat daar genoeg fasiliteite in sy gemeenskap is.

Al die deelnemers ignoreer die negatiewe dinge in hul gemeenskap en fokus eerder op die positiewe. Ronaldo lees die Bybel om positief te bly en volg die leiding van die oueres in sy gemeenskap. Wanneer probleme onoorkomelik lyk, span Joseph sy verbeelding in en droom oor 'n positiewe oplossing. Destiny het besef dat sy nêrens sal kom nie, indien sy net teen die probleme rondom haar vaskyk. Daarom motiveer sy haarself om harder te werk om so uit haar omstandighede te kom. Die deelnemers gebruik dus aspirasionele kapitaal om te midde van struikelbokke, steeds te bly hoop en droom oor 'n beter toekoms. (Anzaldúa, 1990). Hierdie kapitaal help hulle om die negatiewe ervarings suksesvol te navigeer.

Al die leerders het hul hoërskoolloopbaan by Hoërskool Weskus begin, omdat dit vir hulle die naaste hoërskool sou wees. Na sy ouers se egskeiding, het Joseph besluit om by sy ma te woon en 'n hoërskool naby aan haar by te woon. Willem beskou homself ook as te ma-vas en dus was kosskool nie 'n oorweging vir hom nie. Rose se ouers wou haar ook nie wegstuur nie en dus is sy noodgedwonge by Hoërskool Weskus ingeskryf. Monique se ouers sou haar alleenlik wegstuur as sy nie by Hoërskool Weskus aanpas nie.

Al die deelnemers voel dat hulle tog goeie akademiese onderrig by Hoërskool Weskus ontvang het, al was die skool nie hulle eerste keuse vir 'n hoërskoolloopbaan nie. Monique voel dat die onderwysers werklik belangstel en vir haar is almal by die skool soos familie. Terwyl Joseph homself kon uitleef by die skool, voel Willem dat hy genoeg ondersteuning ontvang het om 'n sukses van sy skoolloopbaan te maak. Destiny sou egter meer ondersteuning wou gehad het in haar gr. 9 jaar. Die skool rus dus die leerders toe met die nodige opvoedkundige kapitaal. In die volgende gedeelte ontleed ek die deelnemers se beleving van die verhoudingsinteraksie in die skool.

6.3.3 Die verhoudingsinteraksie in die skool

Ronaldo, Monique, Willem, Joseph en Destiny geniet sosialisering binne die skool. Ronaldo het aanvanklik, weens sy taalagterstand net met die leerders van Ariamsmond gemeng. Hy het mettertyd Afrikaans bemeester en dus kon hy dus met almal kommunikeer. Monique en Willem voel hulle kon deur sosialisering met ander kultuurgroepe baie leer van mekaar. Destiny ervaar sosialisering binne die skool as gemaklik, sy voel elkeen kan homself wees. Volgens hierdie deelnemers is daar dus voldoende sosiale netwerke wat hulle ondersteuning vir hulle toekoms bied. Rose meng egter net met haar drie lojale maats en verkies om nie met die ander te meng nie – sy geniet ook nie die skool nie en die tipe kind wat hier skoolgaan gaan teen haar grein.

Vir al die deelnemers is vertroue en omgee belangrike eienskappe in die keuse van 'n maat. Vir al die deelnemers is musiek belangrik. Rose en Destiny hou hulle op die hoogte van die nuutste modes. Ronaldo en sy vriende sal volgens die jongste modes aantrek. Terwyl Monique haar min steur aan handelsname en markneiging, het Joseph en Willem hulle eie kleresmaak. Volgens Appadurai word jeugdige regoor die wêreld vasgevang deur beelde en klanke wat vloei uit skerms; om deel te wees van alledaagse jeugkultuur is 'n sleutelkomponent van modernisme en 'n gevoel dat jy op 'n manier deel is van die globale vloei.

Ronaldo vermy konflik terwyl die ander deelnemers voel dis belangrik om 'n geskil uit te praat. Monique glo egter dat dit belangrik is om te luister en dan aan 'n oplossing te werk sonder om gevoelens seer te maak.

Die skool bied aan hierdie leerders die moontlikheid om uit hul eng, afgesonderde plattelandse bestaan te ontsnap. In 6.3.2 het ek belig hoe die deelnemers die negatiewe elemente in hul omgewing probeer ignoreer. Ten einde hul opvoedkundige aspirasies te bereik, het die leerders hulself positief ingestel teenoor hul skoolingsproses. Die gebrek aan sport- en kulturele aktiwiteite het 'n groter waardering vir die ondersteuningstelsel by die skool gekweek. Die opvoeders het Willem geleer om na die groter prentjie te kyk. Deur na die opvoeders te kyk, het Joseph weer besef dat dit belangrik is dat hy eendag iets doen waarvoor hy 'n passie het. Destiny voel weer dat die opvoeders haar help met haar keuses. Sy het ook opvoeders wat haar rolmodelle is. Ronaldo waardeur die feit dat sommige opvoeders Engels met hom praat, al was hulle self nie goed in die taal nie. Volgens Rose weet die opvoeders wat elke leerder se vermoë is, juis omdat hulle die leerders so goed ken. Die opvoeders speel dus 'n belangrike rol in leiding en motivering. Vervolgens ontleed ek die deelnemers se beleving van diversiteit.

6.3.4 Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

Ronaldo, Monique, Joseph en Destiny se eie kultuur is vir hulle baie belangrik. Hulle heg waarde aan hulle tradisies. Joseph het net nog baie vroeë rondom sy kultuur. Willem en Rose heg egter nie veel waarde aan hul eie kultuur nie.

Net Rose is deel van die Kleurlingmeerderheidsgroep by die skool. Die ander deelnemers is almal deel van minderheidsgroepe. Rose gee nie veel aandag aan die minderheidsgroepe by die skool nie. Sy moes geen aanpassings maak nie en haar mening oor diversiteit het ook nie verander nie. Ronaldo en Monique was eers op hoërskool deel van 'n minderheidsgroep. Hulle moes egter aanpassings maak. Hulle het albei Afrikaans aangeleer en kon mettertyd goed met die ander leerders kommunikeer. Hulle linguïstiese kapitaal (Yosso 2005) het hulle dus gehelp om by die meerderheidsgroep aan te pas.

Monique, Ronaldo, Willem, Joseph en Destiny voel dat respek en verdraagsaamheid belangrik is as jy 'n ander kultuurgroep beter wil leer ken. Willem het net natuurlik opgetree en mettertyd het die ander leerders hom begin respekteer. Joseph voel dat elke kultuurgroep verskillend en uniek is, maar dat die verskille nie 'n probleem vir ander

moet wees nie. Destiny meen dat almal, hoe verskillend ookal, tog na God na se beeld geskape is.

Al die deelnemers voel dat daar `n gemaklikheid tydens lesure tussen die verskillende kultuurgroepe heers. Monique ervaar `n liefdevolle gees tussen die verskillende kultuurgroepe. Willem sê dat daar samehorigheid in hulle klas is – almal sal saam lag en saam huil. Hulle voel dat hulle veral tydens Lewensoriëntering en mondelinge aanbieding die ander kultuurgroepe beter kon leer ken. Die vyf deelnemers wat deel van `n minderheidsgroep was, (Ronaldo, Monique, Willem, Joseph en Destiny) het nooit verstoot of minderwaardig gevoel nie. Hulle het ook nie enige wrywing tussen die verskillende kultuurgroepe ervaar nie en ook nooit gevoel dat enige groep bevoordeel word nie. Hulle het ook almal vriende in ander kultuurgroepe. Daar is duidelike grense aan hierdie “gemaklikheid” wat tussen leerders van verskillende kultuurgroepe tydens klastyd bestaan.

Dis waarneembaar tydens pouse dat die verskillende kultuurgroepe nie met mekaar meng nie. Al is Suid-Afrika reeds agtien jaar in `n demokrasie, is die nalatenskap van apartheid steeds sigbaar. Verder bring elke kultuurgroep sy eie geskiedenis, taal, gewoontes en tradisies met hom saam. Die moontlikheid bestaan dus dat daar ter wille van vordering `n “aangeleerde” akkommodering tussen die verskillende kultuurgroepe heers. Die teenstrydigheid rondom kulturele interaksie kan gesien word teen die agtergrond van die leerders se opvoedkundige aspirasies. Wanneer dit hul eie keuse is, soos pouses en na skool, verkies die leerders om slegs met hul eie kultuurgroep te meng. Tydens klastyd, wanneer hulle genoodsaak word om te meng, heers daar `n “gemaklikheid.” Die leerders uit die verskillende kultuurgroepe het dus aangeleer om mekaar te respekteer sonder om mekaar te vertrou en met mekaar te meng. Die mate wat die deelnemers binne die skool met sy bronne, netwerke, diversiteit en verhoudings-interaksies navigeer, het `n invloed op die vergestaltung van hul subjektiwiteite.

Al die deelnemers stem saam dat die kultuurgroepe tydens pouses nie met mekaar meng nie. Elke groep sit apart. Al lyk dit dus of daar tydens klastyd `n mate van gemaklikheid tussen die verskillende groepe bestaan, is dit pouses duidelik dat daar nog `n afstand

tussen die groepe bestaan. Willem voel dat hy pouses by die blanke-groep hoort, al is dit nie sy vriende nie. Al het Willem vriende in ander kultuurgroepe, sal hy nooit na hulle huise toe gaan nie en sou ook nooit by hulle oorslaap nie. Hy het dus steeds sy afstand gehou. Kulturele aanpasbaarheid moet egter gepaardgaan met opvoedkundige aanpasbaarheid. Die skool en die gemeenskap het nagelaat om die leerders produktief toe te rus t.o.v. diversiteit.

Dit is dus duidelik dat daar nog onderliggende agterdog jeens vreemde kulture bestaan. Die feit dat al die leerders verkies om pouses tussen hul eie kultuurgroepe te sit, toon dat die verskillende groepe mekaar nog nie genoeg vertrou nie en dat daar nog 'n gebrek aan gemaklike aanpassing tussen verskillende kultuurgroepe bestaan. Joseph voel uit as sy vriende van Namibië hulle taal praat. Destiny voel dat die Nama leerders onnodig uitgesonder word vir swak gedrag en tree dus sterk verdedigend teenoor haar kultuurgroep op. Ronaldo is weer bevooroordeeld as hy sê dat die Nama leerders uit 'n swak agtergrond kom en selde goed presteer. In die volgende gedeelte ontleed ek die vaardighede wat die deelnemers ontwikkel het om by verandering aan te pas.

6.3.5 Deelnemers se vaardighede vir verandering

Behalwe Rose, moet die ander deelnemers almal van busvervoer gebruik maak om by die skool te kom. Deur die mobiele ruimte oorbrug hierdie deelnemers daaglik die ruimte van woonbuurt na die skool. Vir Ronaldo en Monque van Ariamsmond is dit slegs 20km na die skool. Die lang enkelbrug oor die rivier laat hulle soms benoud voel, veral as die rivier sterk vloei. Vir Joseph en Willem van Bessiesdrif en Destiny van Koedoefontein is dit elke dag 'n 60km grondpadrit na die skool en terug huis toe. Hulle spandeer ongeveer twee uur daaglik op die bus. Dis nie net die stof wat pla nie, tydens reëndae raak die pad soms onbegaanbaar. Die bus ry dan óf glad nie óf hulle kom laat by die skool.

Met die uitsondering van Destiny, is al die deelnemers meer ernstig en gefokus by die skool. By die huis is hulle meer ontspanne en uitgelate. Met die uitsondering van Destiny, het hulle almal goeie ondersteuning by die huis. As gevolg van haar huislike probleme, is Destiny ongelukkig by die huis. As sy by die skool kom, vergeet sy van haar probleme, en raak sy opgeruimd.

Al die deelnemers behalwe Destiny, maak gebruik van facebook en mxit. Destiny kan slegs mxit met haar vriende. Rose sal soms ook van skype gebruikmaak, terwyl Joseph gereeld twitter gebruik. Alledaagse jeugkultuur is nie net sinoniem met plesier nie – dit het belangrike implikasies in die publieke ruimte deur menings te vorm. Verder help dit jeugdiges om hul rol as burgers in die land te konsepsualiseer. (Giroux, 1994).

Rose, Ronaldo en Willem voel dat die rekenaarvaardighede wat hulle op skool aangeleer het, hulle nog baie sal help. Vir hierdie deelnemers is daar dus voldoende fasiliteite om hulle skolingproses suksesvol te voltooi. Ronaldo is ook trots op sy taalvaardigheid – hy kan nou drie tale vlot praat. Monique glo haar leierskap, uithouvermoë, selfmotivering en kreatiwiteit wat sy op skool aangeleer het, nog baie waardevol vir haar sal wees. Vir Joseph is dit beplanning en tydsbestuur wat hy aangeleer het. Omdat Destiny geen volwasse leiding by die huis gehad het nie, glo sy dat die respek en selfstandigheid wat sy by die skool aangeleer het, vir haar die belangrikste is.

Die skool bied die nodige opvoedkundige kapitaal vir die deelnemers om hulle skoolloopbaan suksesvol te voltooi. Binne die skoolruimte is daar voldoende sosiale- en ondersteuningsnetwerke. Die enigste aanpassing wat die deelnemers moes maak, is ten opsigte van kultuurverskille. Die deelnemers het dit egter reggekry om deur basiese beginsels soos respek en verdraagsaamheid die verskillende kultuurgroepe te leer ken en verstaan. In 'n gemaklike atmosfeer, kon die deelnemers hul eie identiteit tussen die verskillende kultuurgroepe laat geld. Die twee deelnemers van Ariamsmund, moes wel aanpassings maak ten opsigte van taal. Al is Afrikaans nie hul huistaal nie, het die deelnemers met 'n positiewe ingesteldheid die taal bemeester en sodoende kon hulle ook daarin slaag om met al die leerders binne die skool te kommunikeer.

6.4 'n Geïntegreerde ontleding van hoe leerders se subjektiwiteit in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vergestalt

In hierdie afdeling bied ek 'n geïntegreerde analise en bespreking aan van die vergestaltung van jeugdige se subjektiwiteite binne die geleefde ruimtes – die omgewingsruimte en die institusionele ruimte. Ek het reeds aandag verleen aan hoe die jeugdige se subjektiwiteite vergestalt binne die onderskeie ruimtes. Ek het eerstens

belig hoe die jeugdige se subjektiwiteit vergestalt binne die omgewings-ruimte en tweedens binne die institusionele ruimte. Ek het aangetoon hoe die ses deelnemers hulself binne die ruimtes posisioneer, hoe hulle hul ruimtes oorbrug het en watter aanpassings hulle moes maak t.o.v. verandering.

In hierdie afdeling gebruik ek die deelnemers se “geleefde ervaringe”, soos blyk uit hulle narratiewe en verbind dan die twee geskeide ruimtes (die woonruimte en die institusionele ruimte) met mekaar. Hierdie ruimtes kan nie as afsonderlike ruimtes gesien word nie, maar moet gesien word as ruimtes wat mekaar op veelvuldige maniere oorvleuel. Die deelnemers navigeer die oorbrugging van een ruimte na ’n ander. Die sosiale ruimtes is of ooreenstemmend of nie-ooreenstemmend, afhangend van die deelnemers se individuele posisionering.

Rose voel negatief teenoor haar omgewing asook haar skool. Sy beskou haar gemeenskap as inmengerig en die tipe kind wat by Hoërskool Weskus skoolgaan gaan teen haar grein. Rose se snobistiese ingestelheid kan moontlik die gevolg van haar ouers se oorbeskerming wees. Rose, ’n Kleurlingdogter, woon in ’n oorwegend Afrikaanssprekende Kleurlinggemeenskap en gaan skool in ’n Afrikaans mediumskool, waar Kleurlingleerders die meerderheid is. Sy hoef dus geen aanpassings te maak het t.o.v. taal of kultuur nie. Sy voel wel gewortel en deel van haar gemeenskap, maar sy is nie deel van die skool nie. Sy doen ook geen moeite om die minderheidsgroepe te leer ken of te verstaan nie. Verder het sy voldoende ondersteuning tuis en by die skool om ’n suksesvolle skoolloopbaan te verseker.

Vir Ronaldo en Monique is die omgewings- en skoolruimte in ’n mate nie-ooreenstemmend nie. Hulle woon in ’n netjiese meertalige woonbuurt. In hulle omgewing is daar voldoende fasiliteite en dienste terwyl die skool ’n gebrek aan fasiliteite en dienste ondervind. In hulle woonomgewing sien hulle nie armoede en gebrek raak nie. By die skool kom baie leerders uit arm huishoudings en is baie ouers werkloos. Die meerderheid van die leerders by die skool se ouers ontvang kwytskelding van skoolfonds. Monique en Ronaldo se ouers het goeie opleiding en bestendige

betrekkings. Die meerderheid van die leerders by die skool se ouers het feitlik geen kwalifikasie verwerf nie.

Die gebrek aan sport- en kulturele aktiwiteite by die skool, het daartoe bygedra dat Monique en Ronaldo meer betrokke geraak het by hul woonomgewings – Monique by haar kerk en Ronaldo by 'n politieke jeugorganisasie in sy gemeenskap. By die skool kon hulle verder nooit hulle moedertaal Oshivambo en Damara praat nie en moes hulle noodgedwonge die taal van onderrig, Afrikaans aanleer. Ronaldo en Monique het 'n produktiewe agentskap, nl. linguïstiese kapitaal, gebruik om hierdie agterstand te bowe te kom. In hulle woonomgewing kan hulle egter hulle huistaal praat.

By Willem is daar 'n mate van ooreenstemming tussen sy omgewings- en skoolruimte. Willem het tans geen ware vriende in sy omgewing- en skoolruimte nie. Hy is die enigste Blanke seun in sy woonomgewing en die enigste blanke seun in sy graad by die skool. Hy mis dit dat daar so min van sy kultuurgroep in sy woonomgewing en by die skool is. Hy het 'n hunkering na maats in sy woon- en skoolomgewing. In die woon- en skoolruimte hou hy hom eenkant. By die huis sit hy meestal voor sy rekenaar en verkeer selde sosiaal. Hy sien daarna uit om sy omgewing- en skoolruimte te verlaat. Hy wil nie meer in Bessiesdriif wees nie en hy wil ook net sy skoolloopbaan voltooi. Hy sien uit na 'n nuwe omgewing wanneer hy met sy studies begin. Willem het geleer om op 'n einddoel te fokus en kon so die negatiewe dinge in sy omgewing en by die skool aanvaar of ignoreer. Willem kan op sy ouers se ondersteuning staatmaak en by die skool geniet hy ook die onderwysers se ondersteuning.

Ook by Joseph is daar 'n mate van ooreenstemming tussen sy omgewings- en skoolruimte. Joseph is positief oor sy omgewing en oor skool. Hy was nog altyd opgewonde oor skool. In sy omgewing sal hy aan veldtogte deelneem om probleme te probeer oplos. Hy kan homself uitleef in sy omgewing en by die skool. In beide sy omgewings- en skoolruimte, het Joseph kulturele aktiwiteite gebruik om van die negatiewe konnotasies in die ruimtes te ontsnap. Hy het ver gevorder met kompetisies waaraan hy deelgeneem het in sy omgewing en ook by die skool. Joseph het voldoende ondersteuning tuis en by die skool. Hy het as Xhosaseun tussen Kleurlinge grootgeword.

Joseph het tuis geleer om tussen ander kulture aan te pas. Dit sou dus ook makliker vir hom wees om tussen die ander kultuurgroepe by die skool aan te pas.

By Destiny is daar nie-ooreenstemming tussen haar omgewings- en skoolruimte. Destiny het geen ondersteuning tuis terwyl sy op heelwat ondersteuning by die skool kan staatmaak. Toe sy die skool wou los, het haar vriende en onderwysers haar gemotiveer om aan te hou. Tuis was daar niemand wat haar moed ingepaat het nie. Dit het veroorsaak dat sy twee identiteite ontwikkel het. In haar omgewing word sy daaglik gekonfronteer met haglike sosio-ekonomiese toestande. By die huis is sy bewus van al die probleme en by die skool kan sy sorgvry en opgeruimd skoolgaan. Sonder enige ouer ondersteuning moes sy noodgedwonge stukwerk vir 'n inkomste doen. Die skool het vir haar ontvlugting gebied en hier kon sy vergeet van haar moeilike huislike omstandighede. Destiny het tuis geen volwasse leiding gehad nie. Gelukkig kon sy basiese dinge soos respek by die skool aanleer.

6.5 Samevatting

In die hoofstuk het ek uitgelig hoe die deelnemers hul jeugwording en jeugmeemaking binne hul omgewings- en institusionele ruimtes ervaar het en hoe dit bydra tot die vergestaltung van hul subjektiwiteit. Ek het getoon hoe die deelnemers die afgesonderde plattelandse mynbou-omgewing beleef en hoe hulle ervarings, netwerke, interaksies en vaardighede inspan om ruimtes te oorbrug en aanpassings te maak. Die leerders se ruimtelike posisionering speel 'n belangrike rol in die vergestaltung van hul jeugsubjektiwiteit.

Twee van die leerders moes aanpassings maak ten opsigte van hul taalagterstand. Met 'n positiewe ingesteldheid kon hulle linguïstiese kapitaal aanwend en hierdie agterstand te bowe kom. Nog 'n leerder moes binne die skoolsisteem aanpas ten spyte van die feit dat sy geen ondersteuningsnetwerk gehad het nie. Sy het aspirasionele kapitaal aangewend wat haar voortgedryf het, om ten spyte van haar omstandighede steeds op 'n beter toekoms te bly hoop.

Die grootste uitdaging vir die leerders lê egter opgesluit in die kultuurverskille binne die skool. Ter wille van hul eie vordering moes elke deelnemer sy plek binne die kultuurverskeidenheid vind. Op die oog af heers daar 'n gemaklikheid en gemoedelikheid tussen die verskillende kulture. Hulle het geleer om met respek en verdraagsaamheid mekaar te benader. Al het die skool geen poging aangewend om die minderheidsgroepe te akkommodeer nie, voel geeneen van hierdie leerders verstoot of minderwaardig nie. Tog heers daar nog 'n diep gewortelde agterdog en bevooroordeeldheid tussen die verskillende kultuurgroepe.

In 'n afgesonderde plattelandse mynbou-omgewing kry hierdie leerders dit tog reg om produktiewe lewens te lewe. Ten spyte van 'n omgewing vol armoede, werkloosheid en maatskaplike euwels bly hoop hierdie leerders op 'n beter toekoms.

HOOFSTUK 7

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

As plattelander glo ek dat ons afgesonderde, geïsoleerde omgewings afgeskeep word. Met hierdie studie wou ek 'n bydra lewer tot die kennis oor jeugvorming en beleving in die platteland. Die doel van die navorsing was om die aard van leerders se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vas te stel.

As vertrekpunt was dit nodig om die leerders se beleving van hul woon- en skoolomgewing te verstaan. Ek het besef dat hierdie ruimtes mekaar veelvuldig oorvleuel. Die studie het begin deur die aard van hierdie oorvleueling te verduidelik. In hoofstuk 1 het ek die konsepsuele raamwerk waarop die studie berus, aangebied. Die konsepte ruimte, subjektiwiteit en kulturele kapitaal is gebruik om jeugvorming en jeugmeemaking in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing te verstaan.

In hoofstuk 2 het ek 'n teoretiese raamwerk aangebied om die aard van leerders se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing vas te stel. Deur gebruik te maak van nasionale en internasionale literatuur, het ek die invloed van konteks op jeugwording aangespreek. In die teoretiese raamwerk gebruik ek die konsepte ruimte, subjektiwiteit en kulturele kapitaal om die beleving binne die woon- en skoolruimtes te verstaan.

Ruimtes oorvleuel mekaar veelvuldig, dit het nie vaste grense nie en dit word deur daaglikse praktyke beïnvloed. Subjektiwiteit is die resultaat van interaksie tussen praktyke en prosesse in mense se lewens. Subjektiwiteit word deur onderhandeling en navigering van praktyke en prosesse in die oorvleueling van ruimtes gevorm. Die minderheidsgroepe bring kulturele kapitaal bestaande uit kennis, vaardighede en vermoëns saam om onderdrukking te weerstaan en te oorleef. Die konsepsuele lense werp ook lig op die verskuiwing of oorbrugging van een ruimte na 'n ander. Deur hierdie lense kon ek gestalte gee aan die navorsingsvraag. Dit was: Wat is die aard van leerders se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

Die keuse van 'n kwalitatief-beskrywende navorsingsmetode is in hoofstuk 3 verduidelik. Die studie wou die aard van die omgewing verstaan en wat dit vir die deelnemers beteken. Individuele ervarings en menings vanuit die deelnemers se perspektief is weergegee. Deur die metode wou ek die aard van die deelnemers se subjektiwiteit vasstel. Die ses deelnemers kom uit verskillende woonomgewings en behoort tot verskillende kultuurgroepe.

Die narratiewe benadering is gebruik om die ryke verskeidenheid van geleefde ervarings oor te dra. Die betekenis van ervaring vir die deelnemers word in storielyn deurgegee. Die deelnemers herleef as't ware die gebeure tydens die beskrywing van hulle ervaringe. Aangesien dit 'n beskrywende studie is, is dié benadering die toepaslikste om die navorsingsvraag, Wat is die aard van jeugdige se subjektiwiteit by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing?, te beantwoord.

In hoofstuk 4 en 5 het ek my bevindinge aangebied in die vorm van narratiewe beskrywings. Hoofstuk 4 het gefokus op die woonomgewings van die deelnemers en hul families, sosiale netwerke, gemeenskapslewe en die benadering tot geletterdheid. Elke deelnemer ervaar sy omgewingsruimte verskillend. Die deelnemers wat hul hele lewe in die betrokke omgewing vind, voel tans vasgevang en sien uit na nuwe uitdagings as student aan universiteite of kolleges. Die twee deelnemers van Ariamsmund, wat 'n korter tydperk in hul nedersetting woon, voel minder vasgevang. Die enigste deelnemer wat in 'n homogene gemeenskap woon, voel dat sy nog 'n verbintenis met haar gemeenskap het en voel nog sterk oor haar kultuur en tradisie. Sy is ook die enigste deelnemer wat op geen ouerondersteuning kan staatmaak nie.

In hoofstuk 5 is data aangebied aangaande skoolmeemaking. Die data het narratiewe aangaande verhoudings-interaksie binne die skool, leerderdiversiteit en vaardighede vir veranderinge opgelewer. Vyf van die deelnemers het voldoende ondersteuningsnetwerke tuis. Die deelnemer met geen ouerondersteuning, gebruik aspirasionele kapitaal om ten spyte van dié struikelblok steeds te bly hoop op 'n beter toekoms. Die twee deelnemers wat nie onderrig kon kry in hul huistaal nie, het weer linguïstiese kapitaal gebruik om die

agterstand te bowe te kom. Die leerders uit die verskillende kultuurgroepe het verder geleer om mekaar te respekteer sonder om mekaar te vertrou en te meng. Saam het hoofstuk 4 en 5 beskrywings aangebied aangaande die aard van leerders se subjektiwiteite by 'n skool in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing.

In Hoofstuk 6 het ek 'n analise en bespreking van my bevindinge aangebied. Die ses deelnemers se ervarings en belewing van jeugvorming en jeugmeemaking verskil aansienlik. Op grond van die analise is die volgende duidelik: Daar is 'n teenstrydigheid rondom die belewing van ruimte en van kultuurverskille. Aan die een kant beleef die deelnemers die afgesonderde plattelandse ruimte as veilig en rustig en voel hulle gewortel en deel van die gemeenskap. Binne die ruimte ervaar hulle omgee, deernis en liefde vir hul medemens. Aan die ander kant voel die deelnemers egter dat die afgesonderdheid 'n tekort aan geleenthede en fasiliteite inhou.

Die deelnemers probeer om die negatiewe dinge in hulle gemeenskap, soos verwaarloosde geboue, drank- en dwelmmisbruik, tienerswangeskappe en werkloosheid te ignoreer deur op die positiewe dinge te fokus. Die deelnemers kan egter nie wag om die omgewing te verlaat en met hulle studies te begin nie. Behalwe dat hulle uitsien na 'n wêreld vol geleenthede, is daar moontlik 'n diepliggende besef dat die negatiewe dinge in hul gemeenskap, die positiewe dinge veroorsaak. Slegs een deelnemer wil na verdere studies weer terugkeer na haar gemeenskap.

Die deelnemers toon ook 'n teenstrydigheid rondom kultuurverskille. Aan die een kant voel die deelnemers dat daar 'n gemaklikheid en gemoedelikheid tussen die verskillende kultuurgroepe bestaan. Nie een van die minderheidsgroepe het ooit verstoot of minderwaardig gevoel nie. Die deelnemers het vir 'n minimum van vyf jaar klasse met ander kultuurgroepe gedeel. Hulle het geleer dat respek en verdraagsaamheid die beste manier is om kultuurverskille te benader. Hulle het selfs van mekaar se kulture geleer. Aan die ander kant het die deelnemers verkies om tydens pouse en ander sosiale geleenthede slegs met hul eie kultuurgroep te meng. In klastyd word hulle genoodsaak om te meng, maar sodra hulle hul eie keuse moet uitoefen, verkies die deelnemers om

met hul eie kultuurgroep te sosialiseer. Ter wille van hul skoolloopbaan kan hierdie leerders gemaklik met verskeie kultuurgroepe meng. Sodra hulle egter hul eie keuse moet uitoefen, is daar moontlik onderliggende agterdog en bevooroordeeldheid en verkies elkeen sosialisering met sy eie kultuurgroep.

Nie een van deelnemers wat deel vorm van die minderheidsgroepe by die skool, het ooit verstoot of minderwaardig gevoel nie. Tog het elkeen 'n sekere vorm van kapitaal nodig om te oorleef en onderdrukking te weerstaan. Die Namaleerder het aspirasionele kapitaal saamgebring. Sy het geen ouerondersteuning nie en ongeag hierdie struikelblok, het sy bly hoop en droom op 'n beter toekoms. Die twee leerders van Ariamsmund, kon nooit in hul huistaal by die skool kommunikeer nie. Ter wille van hul skolastiese vordering en sosialisering met ander leerders, moes hulle Afrikaans aanleer. Deur gebruik te maak van linguïstiese kapitaal kon hulle as minderheidsgroep aanpas en inpas. Aangesien die Xhosaleerder tussen Kleurlinge grootgeword het, het hy nie linguïstiese kapitaal nodig nie. Die verskeie kompetisies waaraan hy deelgeneem het, het hom as deel van 'n minderheidsgroep, die nodige erkenning gegee. Deur navigeringskapitaal is hy as individu erken en kon hy dus gemaklik aanpas.

Die deelnemers se ruimtelike posisionering speel 'n belangrike rol in die vergestaltung van hul jeugsubjektiwiteit. Die verskeie prosesse en aktiwiteite (verhouding met ouers en vriende, sosiale netwerke, sport en kultuur, gemeenskapslewe en vaardighede) speel 'n deurslaggewende rol in hul jeugmeemaking en jeugwording. Deur hierdie netwerke en prosesse kon die deelnemers die verskillende ruimtes oorbrug en navigeer. Die dinamiek binne die oorvleuelde ruimtes dui op 'n skeiding of 'n afsluiting tussen hierdie sosiale ruimtes. Ek glo egter dat die sosiale ruimtes of ooreenstemmend of nie-ooreenstemmend is, afhangend van die individuele posisionering van elkeen van die deelnemers binne die ruimtes.

Ronaldo, Monique en Destiny ervaar hulle ruimtes as nie-ooreenstemmend. Hulle gebruik linguïstiese en aspirasionele kapitaal om die ruimtes suksesvol te oorbrug. Hulle word dus mede-bouers binne hul ruimte wat weereens die rol van menslike agenskap

binne ruimte beklemtoon. Die ander drie deelnemers, Rose, Willem en Joseph ervaar hulle woon- en skoolomgewing as ooreenstemmend.

Die studie fokus op die interaksie van diverse kultuurgroepe in verskillende ruimtes – hulle huis ruimtes, gemeenskap ruimtes, mobiele ruimtes en skoolruimtes. Hierdie ruimtes oorvleuel veelvuldig. In hierdie “oorgang” van een ruimte na `n ander, raak leerders deeglik bewus van die kulturele betekenis wat in die ruimte teenwoordig is. Ruimtes is egter `n sosiale konstruksie – dit word beïnvloed deur die daaglikse praktyke en prosesse daarin. Subjektiviteit word weer gevorm deur die interaksie van sosiale praktyke en prosesse binne mense se lewens. Die leerders moet hulle subjektiewe posisies binne hierdie verskillende kontekste herevalueer. Hulle word genoodsaak om binne “nuwe” ruimtes te navigeer en aanpassings te maak. Die gevolg is dus dat leerders se subjektiviteit van een ruimte na `n ander skuif.

In hierdie afgesonderde plattelandse ruimte word leerders daagliks gekonfronteer met negatiewe dinge soos verwaarloosde geboue, drank- en dwelmmisbruik, tienerswangerskappe en werkloosheid. Hierdie negatiewe dinge is egter `n realiteit in baie gemeenskappe – stedelik sowel as landelik. Ongelukkig het leerders veral in plattelandse gebiede geen positiewe uitlaatklep vir hierdie negatiewe elemente nie. Om dit bloot te ignoreer is nie `n oplossing nie. Die tekort aan geleentheid en fasiliteite op die platteland versterk verder die gevoel van isolasie en hulpeloosheid. Met goeie ondersteuningnetwerke kry plattelandse jeugdiges dit tog reg om sinvolle lewens te leef.

Die gemeenskap se ingesteldheid teenoor diversiteit het `n groot invloed op `n skool met verskillende kultuurgroepe. Die gemeenskap in die studie tree oor die algemeen (op die oog af) gemoedelik en gemaklik teenoor `n ander kultuurgroepe op. Hierdie oënskynlike gemaklikheid veroorsaak dat verskillende kultuurgroepe mekaar respekteer en selfs van mekaar begin leer. Tog is daar min sosialisering oor die grense van ras in die gebied. Dieselfde optrede vind by die skool plaas. Daar is op die oog af `n gemoedelikheid en gemaklikheid tussen leerders van verskillende kultuurgroepe, maar geen sosialering vind plaas nie. Hierdie onderliggende agterdog jeens `n vreemde kultuur moet in `n historiese

konteks gesien word. Of en wanneer hierdie grense tussen verskillende kultuurgroepe afgebreek sal word, sal slegs met tyd geleer word.

AANBEVELINGS

Die studie het gefokus op die geleefde ervarings van ses leerders in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing. Tog is daar sekere implikasies vir onderrig en leer in kontekste ver buite hierdie streek.

- Skoolhoofde en beheerrade moet toesien dat die institusionele etos en kurrikulum van skole tegemoetkomend teenoor minderheidsgroepe is. Kurrikulum moet gesien word as 'n sosiale kontekstuele proses. Daar moet ruimte geskep word vir Inheemse Kennissisteme - die plaaslike kultuurgroepe met hul inheemse tale, kennissisteme en geskiedenis moet erkenning kry in die kurrikulum van 'n skole.
- Opvoeders moet diversiteits-opleiding verkry. Dis belangrik dat opvoeders minderheidsgroepe sensitief benader en bedag op hulle behoeftes wees. Volgens die Departement van Onderwys se Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte word Inklusiewe Onderwys erken as die ontwikkeling van alle leerders, ongeag ras, klas, geslag, gestremdheid, geloof, kultuur, seksuele voorkeur, leerstyl of taal. Inklusiewe onderwys erken die diversiteit en gelykheid van alle leerders. Diversiteits-opleiding kan egter nie net as 'n wetlike verpligting beskou word nie, dis ook moreel, eties en ons sosiale verantwoordelikheid. Verskille moet eerbiedig word en ondersteuning moet gewaarborg word. Onderwysers moet die nodige kennis en opleiding oor diversiteit verkry. Die nodige vaardighede om verskille aan te spreek moet ontwikkel word. Die houding en ingesteldheid van onderwysers is egter die belangrikste. Onderwysers moet hulle daartoe verbind om in die behoeftes van al die leerders in hulle klas te voorsien. Diversiteits-opleiding moet ook deur die gemeenskap ondersteun word.

- Die rol van ondersteuningsnetwerke in skole moet nooit geringgeskat word nie. Leerders moet die nodige vertroue in die dienste hê om probleme vroegtydig aan te meld. Elke skool moet 'n ondersteuningspan hê om die behoeftes en probleme van leerders te identifiseer en aan te spreek. Hierdie span moet bygestaan word deur 'n distrikspan met professionele dienste soos maatskaplike werkers en sielkundiges.
- Myngroepe moet hulle sosiale verantwoordelikheid t.o.v. die gemeenskap nakom. Minderbevoorregte leerders en skole in hul gebied moet ondersteun word.
- Leerders in plattelandse skole moet meer blootstelling kry in sport en kulturele aktiwiteite. Omdat hierdie gebiede so verafgeleë is, moet sport en kulturele organisasies meer betrokke raak om leerders in hierdie gebiede met potensiaal, te ondersteun.

Verdere studie in plattelandse gebiede kan bydra om oplossings te vind vir hierdie verreikende problem(Bv. Die rol van inklusiewe onderwys in plattelandse skole en Kurrikulumontwikkeling in 'n diverse plattelandse skool.)

BRONNELYS

Anderson, G., Herr, A. en Nihlen, N. (2007). *Studying your own school, An educator to practioner action research. Fundamentals of Educational research*. New York, Routledge Falmer.

Anderson, G., en Arsenault, N. (2001). *Fundamentals of Educational research*. New York, Routledge Falmer.

Anzaldua, G. (1990). *Haciendo Caras/making face, making soul: creative and critical perspectives by women of color*. San Fransisco, CA, Aunt Lute Press.

Appardurai, A. (1996). *Modernity at Large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minneapolis Press.

Astone, N.M., & McLanahan, S.S. (1991). *Family structure, parental practice and high school completion*. American Sociological Review, 56(3), 309-320.

Babbie, E. and Mouton, J. (2006). *The Practice of Social Research*. Oxford New York, Oxford University Press.

Barbarin, O. & Richter, L. (2001). *Mandela children: Growing up in Post-Apartheid South Africa*. New York: Routledge.

Bloch, G. (2009). *The tonic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town, NB Publishers

Bonvillain, N. (1993). *Language, Culture, and Communication*. New Jersey. Prentice Hall.

Bourdieu, P. & Wacquat, L.J.D. (1992) *An invitation to reflexive Sociology*. Chicago, University of Chicago Press.

Brinkman, S. en Svend, B. (2009). Literature as Qualitative Inquiry: The novelist as Researcher. *Qualitative Inquiry*, 13 (8):110-135.

Brown, R. (2009). Family and Community influences on educational outcomes among Appalachian youth. *Journal of Community Psychology*, Vol. 37, No.7, pp. 795-808.

Bunting, T.E. & Cousins, L.R. (1985). *Environmental dispositions among school-age children: a preliminary investigation*, *Environment and Behaviour*, 17(6), 725-768.

Butler, J. L. en Robson, K.L. (2007). Reassessing the role of education in Social Reproduction: The importance of school type on the cultural and social capital of high school students in the U.S. Working Paper.

<http://youth-inequalities.org/media/workingpapers/K.Robson/ButlerJ-homeschooling.pdf>

Chrisholm, L. (ed.) (2004). *Changing class*. Cape Town. HSRC Press.

Chrisholm, L., Hoadley, U., Mbiti, K., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., Mosia, D., Narsee, H., Rule, S., (2005). *Educator Workload in South Africa*. HSRC Press, Cape Town.

Christensen, P. (2003). „Place, space and knowledge: children in the village and the city’, in Christensen P. and O’Brien, M. (ed): *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*. Routledge Falmer, Londen, pp. 13-28.

Christie, Pam. (2008). *Changing schools in South Africa. Opening the door of learning*. Johannesburg: Heinemann.

Clarke, J. (2008). *Research Methods*. Paper presented at The University of the Western Cape to post graduate students (unpublished).

Cloke, P., Milbourne, P. & Thomas, C. (1997). Living lives in different ways? Deprivation, marginalization and changing lifestyles in rural England. *Transactions of the Institute of British Geographers*, New Series, Vol. 22, No. 2.

Cobb-Roberts, Dorn, Shirdliffe. (2006). *Schools as imagined Communities: The Creation of Identity, Meaning, and Conflict in U.S. History*. New York. Palgrave Macmillan.

Coetzer, P. (1997). *Baai van Diamante*. Goodwood. Nasionale Boekdrukkery.

Cohen, M.Z. and Omery, A. (1994). Schools of phenomenology: implications for research. In: Morse, J.M. (Ed.) *Critical Issues in qualitative research*, Sage Publishers, Thousand Oaks CA, 136-156.

Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16: 32-38.

Connelly, F.M. en Clandini, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Review*, 19 (4): 2-14.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Reseach Design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cross, M. & Chrisholm, L. (1990). The roots of Segregated Schooling in South Africa. In *Pedagogy of Domination: Toward a Democratic Education in South Africa*. New Jersey: Africa World Press.

Cryws-Williams, J. (Ed.), (1997). *In the Words of Nelson Mandela: A Little Pocketbook*. Penguin Book, Parktown.

Davids, J. & Ridge, T. (1997). *Same Scenery, Different Lifestyle: Rural Children on a Low income*. Londen: Children's Society.

Dawson, M.C. (2007). Identity formation among learners at a South African high school: assessing the interaction between context and identity. *Race Ethnicity and Education*, Vol.19, No.4, pp.457-472.

De Boeck, F. & Honwana, A. (eds.). (2005). *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.

De Certeau, M. (1997). *Culture in the Plural*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2003). (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide for small scale research projects*, (second editon). Maidenhead: open University Press, 301.

Department of Education (1996). *The South African School Act*. Pretoria: Government Gazette No. 377.

De Vos, A.S., A.S.Strydom, H. Fouche, C.B. en Delpont, C.S. (2005). *Research at Grassroots*. (3rd edition). Pretoria: Van Schaik.

Dimitriadis, G. (2008). *Studying Urban Youth Culture*. Peter Lang, New York.

Dolby N. (2001). *Constructing race*. Albany, New York Press.

Dolby, N.(2006). Popular Culture and Public Space in Africa: The Possibilities of Cultures Citizenship. *African Studies Review*, Volume 49, Number 3, (31-47)

Dolby, N. Popular Culture and Democratic Practice. *Harvard Educational Review*; Fall (2003). 73,3; *ProQuest Education Journals*, (258-284)

Dolby, N.(2001). *Introduction: social identities in transnational times. Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 22, No. 3, (293-296)

Dolby, N. (2000). The Shifting Ground of Race: the role of taste in youth`s production of identities. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 3, No. 1 (7-22)

Dolby, N.& Rizvi F. *Introduction Youth, Mobility, and identity*.

Dreyer, L. (2008). *Narratiewe groepsterapie met adolessente: Die ontwikkeling van `n alternatiewe voorkomingsintervensie*. Proefskrif vir D Phil (Sielkunde) in die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte. Universiteit van Stellenbosch

Duranti, A. ed.(2001). *Key terms in language and culture*. Malden, MA: Blackwell.

Durham, D. (2000) Youth and the social imagination in Africa: introduction to parts 1 and 2, *Anthropological Quarterly*, p 113-119, Vol. 73, No. 3.

Dumont, M., & Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescence: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.

Editorial, (2002). Young rural lives: strategies and beyond diversity, *Journal of Rural Studies*, Vol. 18. 113-122.

Erikson, E. (1968) *Identity, youth and crisis*. Faber Paper Covered edition, Great Britain, Latimore Trend and Co. Ltd Whitstable.

- Fagan, G.H. (1995). *Culture, politics and Irish dropouts: Constructing political identities*. Westpoint, CT: Bergin & Garvey.
- Fataar, A. (2007). Educational renovation in a South African „township on the move’: A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, No. 27.
- Fataar, A. (2009). Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *Africa Education Review* 6 (1) pp1-18.
- Fataar, A.(2010). Youth self-formation and the „capacity to aspire’: The itinerant “schooled” career of Fuzile Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, Volume 28(3)
- Fataar, A. & Paterson, A. (2002). The culture of learning and teaching: Teachers and moral agency in reconstruction of schooling in South Africa. *Education and Society*, 20(2): 5-25.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87, 393-409.
- Fine, M., and Weis, L. (1998). *The Unknown city: Lives of poor and working-class young adults*. Boston: Beacon Press.
- Fleisch, B. (2008). *Primary Education in Crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town. Juta.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of self*. L.H. Martin, H. Gutman and P.H. Hutton (eds), *Technologies of self*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gall, M.D., Borg, W.R. and Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An Introduction*. (6 th Edition). Thousand Oaks: Sage.

- Garth, S. & Rafiq, L. 'Coca-Cola kids' – reflections on black adolescent identity development in post apartheid South Africa.
- Geijsel, F & Meijers, F. 2005. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, Vol. 31, No. 4, pp. 419-430.
- Ghandi, L. (1998). *Postcolonial Theory: A critical introduction*. Columbia: New York.
- Gilroy, P. Grossberg, L. and McRobbie, A. (2000). *Without Guarantee: In Honour of Stuart Hall*, London: Verso.
- Giroux, H & Simon, R. (1989). Popular culture as a pedagogy and politics of whiteness, *Harvard Educational Review*, 67, 285-320.
- Glass, J.M. (1993). *Shattered Selves: Multiple Personality in a Post-modern World*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of everyday life*. New York: Anchor.
- Goldberg, D. (2009). *The threat of race: reflections on racial neoliberalism*. Oxford: Blackwell.
- Goodall, H.L.(Jnr) (1992). *Writing the New Ethnography*. England. AltaMira Press.
- Grenfell, M. (ed.) (2008). *Pierre Bourdieu Key Concepts*, Durham, Acumen.
- Griffin, S. The spatial environments of street-involved youth: Can the streets be a therapeutic milieu? *Relational Child and Youth Care Practice*, Vol. 21 nr.4, 16-27.
- Hansen, M.H. (2008). Me and My family: Perceptions of individual and collective among young rural Chinese. *European Journal of East Asian Studies*, Vol.7, No.1, 75-99.

Hart, G. (2002). *Disabling Globalization: Places of Power in Post-Apartheid South Africa*. California University Press, Berkeley.

Hartigan, J. Jr. (1997). Name calling: objectifying „poor whites’ and „white trash’ in Detroit in: Wray, M. and Newitz, A. (eds) *White Trash: Race and class in America*, New York, Routledge, 41-56.

Harvey, D. (2006). *Spaces of global capitalism: Towards a theory of uneven geographical development*. London, New York: Verso.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Harper One, New York.

Henning, E., Van Rensburg, W., and Smit, B. (2004). *Why conduct Qualitative Research and finding your way in qualitative research*, Pretoria: Van Schaik publishers.

Hockey, J. (1993). „Research methods: researching peers and familiar settings. *Research papers in education*, 8(2):199-225.

Hoffman, D.M. (1999). Culture and Comparative Education: Toward Descending and Recentering the Discourse. *Comparative Education Review*, vol. 43, no. 4. (464-488.)

Hollway, W. and Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative research differently*. London: Sage publications.

Hood, S., Kelley, P. & Mayall, B. (1996). Children as Research Subjects: a Risky Enterprise. *Children & Society* Vol. 10.

Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations: An introduction to phenomenology*, Martinus Nijhoff Publications, The Hague.

Johnson, D. (2007). Building citizenship in fragmented societies: The challenges of deracialising and integrating schools in post apartheid South Africa. *International Journal of Educational Development* 27(3): 306-317.

Johnstone, F.A. (1976). *Class, race and Gold. A study of class relations and racial discriminations in South Africa*. Routledge, London.

Kelly, K. (2006). *Lived Experienced and Interpretation: the balancing act in Qualitative Analysis, Research in practice – Applied methods in Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Keith, M. en Pile, S. (1993). *Place and the politics of identity*. New York and London: Routledge.

Kincheloe, J.L. (1999). The Struggle to Define and Reinvent Whiteness: A Pedagogical Analysis. *College Literature* 26.3, 162-194.

Krathwohl, K. (1998). *Methods of Educational and Social Science Research* (2nd edition). New York: Addison-Wesley Publishers.

Kvale, S. (2000). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage publication.

Kvale, S en Brinkman, S. (2009). *Interviews, learning the craft of qualitative research interviewing*, second edition, Thousand Oaks, CA: Sage.

Langevang, T. & V. Gough, K. (2009). Surviving through movement: the mobility of urban youth in Ghana. *Social & Cultural Geography*, Vol. 10, No. 7.

Leedy, P.D. and Omrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design* (8th edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Lefebvre, H. (1984). *The production of space*. Oxford. Blackwell Publishers.

Leonard, V.W. (1999). A Heideggerian phenomenological perception on the concept of the person. In: Polifroni, E.C. en Welch, M. (Eds.) *Perspectives on Philosophy of science in nursing: a historical and contemporary anthology*. Lippincott, Philadelphia, PA, 263-272.

Leoschut, L. en Burton, P. (2006). How rich the Rewards? Results of the 2005 National Youth Victimization Study. *Monograph Series*, No. 1. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Leyshon, M. (2008). The betweenness of being a rural youth: inclusive and exclusive lifestyles. *Social & Cultural Geography*, Vol.9, No. 1, Cornwall, Routledge.

Lichtmand, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oak, CA: Sage publication.

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging influences. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition., pp. 163-188) Thousand Oaks, CA: Sage.

Lingard, Bob & Christie, Pam. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue.

International Journal of Leadership in Education, Vol. 6(4), (317-333)

Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K. & Craig, G. (1996). Researching Children: Methods and Ethics. *Children & Society* Vol. 10.

Maree, K. (2007). *First steps in research*, Pretoria: Van Schaik publishers.

- Massey, D. (1994). Double articulation: a place in the world. In: Bammer, A. (Ed.), *Displacements: Cultural Identities in Question*. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 110-122.
- Matthew, H. Taylor, M. Sherwood, K., Tucker, F. and Limb, M. (2000). Growing up in the countryside: children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 16: 141-153.
- McCafferty, R. (2001). *An investigation into Policy around Street Children*. Unpublished M.Ed. dissertation, University of Cape Town.
- McLeod, J. (2000). Narrative processes in experiential therapy: stories as opening. *British Association for Counselling Annual Research Conference*, University of Manchester.
- McLeod J. and Yates L (2006). *Making modern lives: Subjectivity, Schooling and Social Change*, Albany. New York Press.
- Mead, G.H., (1934). *Mind, Self and society : From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, The university of Chicago Press.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B.(2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molteno, F. (1994). The historical foundation of the schooling of black South Africans in P. Kallaway (ed) *Apartheid and Education*: Johannesburg: Ravan Press.
- Moore, F. (2001). A “masterclass” in subjectivity. Edited by G. Currie and

C. Rothenberg in *Feminist (Re)Visions: Landscapes, Ethnoscapes and Theoryscapes*, Lanham: Lexington Books.

Morse, J.M. & Richards, L. (2002). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moshman, D. (1998). *Identity as a theory of Oneself: The Genetic Epistemologist*, 26(3): 1-15.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks California: Sage Publications.

Mouton, J. (1998). *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik

Murray, R. (2003). *Blending Qualitative and Quantitative Research methods in Theses and Dissertations*. New Delhi. Sage.

Myers, M.D. (1999). Investigating information systems with Ethnographic Research. *Communication of the Association for Information Systems*, 2 (23):1-20.

Neuman, W.L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.

Ngwane, Z. (2002). Apartheid under education: schooling, initiation, and domestic reproduction in post-apartheid South-Africa. In: Kallaway, P. (ed.). *The History of Education under Apartheid, 1948-1994*, Peter Lang, New York, 270-281.

Nuttall, S. (2009). *Entanglement: literary and cultural reflections on post-apartheid South Africa*. Johannesburg: Wits University Press.

Ochs, Elinor. (1997). In Van Dijk Teun A. *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 1. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 185-207.

Ochs, Elinor (2004). *A companion to Linguistic Anthropology*. Cornwall. Blackwell Publishers.

Osler, A. (2000). *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. USA. Trentham Books.

Palmary, I. (2003). Paper presented at the Alliance for Crime Prevention Conference, Cape Town, 2 December 2003. *Centre for the Study of Violence and Reconciliation*.

Patton, M.D. (2002). *Qualitative evaluation: a research method*. Newbur Park, LA, Sage. Reading and mathematics. Cape Town: Juta & Co., South Africa.

Phillips, M., Fish, R. and Agg, J. (2001.) Putting together ruralities: toward a symbolic analysis of rurality in the British mass media. *Journal of Rural Studies* 17:1-27.

Punch, K.F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2 nd edition). London: Sage.

Robinson, C. (2002). Creating space, creating self: street frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth education*, Vol. 3 (4): 429-443.

Robson, C. (2002). *Real world research*, second edition, Oxford: Blackwell.

Rossmann, G.B. and Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sampson, K.A. & Goodrich, C.G, Making Place: Identity construction an community formation through “sense of place” in Westland, New Zealand, *Society and Nat. Resources*, 22:901-915.

Sapsford, R., Jupp, V. (2006). *Data collection and analysis*. New Delhi. Sage.

Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage

Schlegel, A. and Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. New York: The Free Press.

Schutz, A. (1976). *The strange in “Race and Ethnic Relations”*. Bowker, G. en Carrier, J. (Eds). London, Hutchinson.

Shweder, R.A., and Le Vine, R. A. (1980). *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*. Cambridge. Cambridge University Press.

Silverstein, M. (1976). *Shifters, linguistic categories, and cultural description. In meaning in anthropology*, ed. K. Basso and H. Selby. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Smith, N. (1991). *Uneven Development: Nature, Capital and the Production of Space*. Blackwell, Oxford.

Soja, E. (2001). *Postmodern geographies: The resurrection of space in critical social theory*. Vermont, London.

Soudien, C. (2007) Youth identity in contemporary South Africa, Race, culture and schooling. Claremont, New Africa Books.

Sparks, A.C. (2007). *Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration*. Vol.7. No. 4. 521-550.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York.: Holt, Rinehart en Winston.

Stanton-Salazar, R. & Spina, S. U. (2000). The network orientations of highly resilient urban minority youth: a network-analytic account of minority socialization and its educational implications. *The Urban Review*, 32 (3), 227-261.

Stedman, R. (2003). Is it really just a social construction?: The contribution of the physical environment to sense of place. *Society Nat. Resources*. 16:671-685.

Steinberg, S. & Kinceloe, J. (2004). *Kinderculture: The corporate construction of childhood*. Cambridge, MA: Westview Press.

Teese, R. and Polesel, J. (2003). *Undemocratic schooling: Equity and equality in mass secondary education in Australia*. Sydney: Allen and Unwin.

Thomas, M.E. (2005). Girls, consumption space and the contradictions of hanging out in the city. *Social & Cultural Geography*, Vol. 6. No. 4.

Thompson, J.L. (1990). Hermeneutic inquiry. In: Moody. L.E. (Ed.) *Advancing nursing science through research*. Sage Publications, Newbury Park CA, 223-280.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. (In D. Scott & Usher(Eds.), *Understanding educational research*. UK: Routledge.

Vanderbeck, R.M. & Dunkley, C.M. (2003). Young people`s narratives of rural-urban differences. *Children`s Geographies*, Vol. 1. No. 2. 241-259

- Van Gough, K. (2008). „Moving around’: The social and special mobility of youth in Lusaka, *Swedish Society for Anthropology and Geography*.
- Valentine, G. (1997). A safe place to grow up? Parenting perceptions of children’s safety and the rural idyll, *Journal of Rural Studies* 13: 137-148.
- Valentine, G., Skelton, T., Chambers, D. (1998). Cool places: an introduction to youth and youth cultures. In: Skelton, T., Valentine, G. (Eds.), *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. Routledge, London.
- Vandeyar, S. Shifting selves: The emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Educational Development*, No. 28.
- Vandeyar, S. (2003). The jagged paths to multicultural education: international experiences and South Africa’s response in the new dispensation. *South African Journal of Education*. Vol. 23.
- Vandeyar, S. (2009). A Portrait of an Integrating School: Equity High. *International Journal of Adolescence and Youth*. Vol. 15.
- Vandeyar, S. and Killen, R. (2006). *Teacher-student interactions in desegregated classrooms in South Africa*.
- Wardekker, W.L. (1995). *Identity, Plurality, and Education*. Philosophy of Education, Free university, Amsterdam.
- Wardekker, W.L. & Miedema, S. (2001). Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity. *Religious Education*, Vol. 96, Issue 1, pp.36-48
- Watters, K. (2005) Non-formal education and training opportunities for youth living in the rural areas of South Africa, *Association of Education in Africa*.

- Webb, C. (2003). Editor's note: introduction to guidelines on reporting qualitative research. *Journal of Advanced nursing*. 42, 6,544-545.
- Welman, C., Kruger, F. and Mitchell, B. (2005). *Research Methodology* (3rd edition). South Africa: Oxford University Press.
- Wetherell, M. (1996). *Identities, Groups and Social Issues*. London, Sage.
- Williams, P. (1997). *Vampires anonymous and critical race practices*, *Mitchigan Law Review*, 95, 741-765.
- Williams, R. (1973). *The country and the city*, Oxford, Oxford University Press.
- Wieder, A. & Fataar, A. *Education, radical politics and modernity in Southern Africa: the teaching life of Ali Fataar*
- Willis, J.W. (2007). *Foundations of Qualitative Research*. New Delhi. Sage Publications.
- Wyn, J. & White, R. (1997). *Rethinking youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yosso, Y. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. Vol. 8, No.1, Santa Barbara, Taylor & Francis Group Ltd. pp.69-91.
- Zavalloni, M. (2001). Social identity and the recording of reality: its relevance for cross-cultural psychology. *International Journal of Psychology*. Vol 10, No. 3, 197-217.

AANHANGSEL A

18 Oktober 2010

Die Voorsitter van die Beheerraad
Hoërskool Weskus

Geagte Meneer

TOESTEMMING OM NAVORSING BY HOËRSKOOL WESKUS in 2011 TE DOEN

Hiermee doen ek aansoek om navorsing by Hoërskool Weskus te doen. Sien asb. aangeheg die voorstel tot die tesis. Ek is tans besig met my MEd deur Stellenbosch Universiteit. My studieleier is Prof. Aslam Fataar.

Ek benodig toestemming om tydens 2011 my studie te voltooi. Ek is besig om te werk aan die identiteitsvorming van jeugdiges. Ek wil graag onderhoude voer met leerders van verskillende kultuurgroepe wat uit verskillende gebiede ons skool bywoon.

Tot op datum is daar nog nie baie navorsing gedoen oor die identiteitsvorming van jeugdiges in landelike gebiede nie. Ek glo dus dat hierdie navorsing `n positiewe bydrae kan maak.

Voor enige onderhoude plaasvind, sal toestemmingsbriewe deur die betrokke leerders onderteken word. Die leerders sal ook vooraf ingelig word oor die fokus van die navorsing. Skuilname vir leerders, skool en streek sal gebruik word. Die onderhoudvoering sal deurlopend op `n konfidensiële wyse geskied. Geen leystyd sal ook hiervoor gebruik word nie.

Ek vertrou dat hierdie aansoek goedgunstig oorweeg sal word.

Vriendelike groete

(Mev.) E. Groenewald

AANHANGSEL B

2 November 2010

Geagte Me Groenewald

TOESTEMMING OM NAVORSING BY DIE SKOOL GEDURENDE 2011, TE DOEN

Ons erken ontvangs van u brief gedateer 18 Oktober 2010.

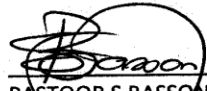
U ontvang hiermee toestemming van die Skoolbestuurder en die Beheerraad om vanaf Januarie 2011 tot Desember 2011 navorsing te doen by die skool en onder die leerders.

Hierdie navorsing kan slegs vanaf Januarie 2011 tot Desember 2011 by die skool gedoen word soos deur u aangevra en geen akademiese onderrigtyd mag hiervoor gebruik word nie.

Ons wens u sterkte toe met die nagraadse studie.

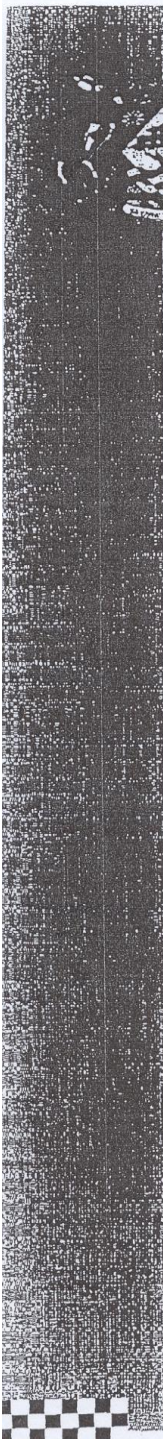


MNR GH VAN ROOI
SKOOLBESTUURDER



PASTOOR S BASSON
SBL VOORSITTER

AANHANGSEL C



DEPARTMENT OF EDUCATION
DEPARTEMENT VAN ONDERWYS
LEFAPHA LA THUTO
ISEBE LEZEMFUNDO

Education Building
156 Barkly Road
Homestead
KIMBERLEY 8301
Private Bag X5029
KIMBERLEY 8300
Republic of South Africa
www.ncedu.gov.za
Tel. (053) 839 6500
Fax (053) 839 6580/1
Date : 01/11/2010
Leshupelo :
Urnha :
Datum :

Enquiries :
Dipatlisiso : O. Ntsie
Imibuzo :
Navrae :
Reference :
Tshupelo :
Iselathiso :
Verwysings :

Mrs E.M. Groenewald

Dear Mrs Groenewald

PERMISSION GRANTED TO CONDUCT RESEARCH

Receipt of your letter dated 14/10/2010 is hereby acknowledged.

Kindly be informed that the Acting Head of Department for the Northern Cape Department of Education, Mr. G.T. Pharasi has granted permission for the said research to be conducted at Hoerskool for the period starting from January to December 2011.

You will have to interact with the school principal/management to determine the best way to do this without interrupting learning and teaching time.

The Acting HOD would like to wish you well with this research in your endeavour to improve education.

Regards

Mr. T. Pharasi
Acting Head of Department: Education

Cc Ms K. Links
District Director.

AANHANGSEL D



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

25 March 2011

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

Ms EM Groenewald
Department of Education Policy Studies
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7600

Reference: 504/2011

Ms EM Groenewald

APPLICATION FOR ETHICAL CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Die vorming van jeugdige se skoolgebasseerde identiteite in 'n diverse plattelandse mynbou-omgewing*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.
4. The researcher/s implements the suggestions made by the mentioned by the Research Ethics Committee (Human Research) in order to reduce any ethical risks which may arise during the research.

We wish you success with your research activities.

Best regards




MR SF ENGELBRECHT

Secretary: Research Ethics Committee: Human Research (Non-Health)



AANHANGSEL E



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING: OUIERS VAN DEELNEMERS

Studietitel: Die vorming van jeugdiges se skoolgebaseerde identiteite in `n diverse plattelandse mynbou-omgewing

U word gevra om deel te neem aan `n navorsingstudie wat uitgevoer te word deur Emma Groenewald (BEd Hons) tans besig met MEd van die Fakulteit van Onderwys aan die Universiteit Stellenbosch. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat Gr. 12 leerders met aspirasies as teikengroep gebruik word.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die studie wil die invloed van verskillende ruimtes en kultuurverskeidenheid op jeugvorming evalueer.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

- Toestemming verleen dat ek onderhoude met u en u kind kan voer.
- Onderhoude word per band opgeneem.
- Die opnames sal later analiseer en verwerk word.
- Leerders uit verskillende gebiede, (waarvan u kind een is) is vir die studie gekies.
- Die onderhoude sal gedurende 2011 gevoer word.
- Toestemming van die skool en Onderwysdepartement is vir hierdie studie verkry.
- Leerders sal aanvanklik tydens pouses of na skool ondervrae word.
- Onderhoude met ouers sal by die ouerhuis geskied.
- Geen lestylid sal vir onderhoudvoering gebruik word nie.
- Skuilname word vir deelnemers, skool en streek gebruik.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risiko`s word voorsien tydens die duur van die studie nie. Onderhoude sal vertroulik geskied. Waar enige vrae of onderwerp u en u kind ongemaklik laat voel, sal die gedeeltes vir die studie geskraap word.

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

Deur die onderhoudvoering kan die deelnemer moontlik beter perspektief oor sekere sake kry. Aangesien daar min navorsing oor jeugvorming op die platteland is, behoort hierdie studie `n positiewe bydrae te maak.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Geen vergoeding sal vir deelname aan die studie betaal word nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van:

- slegs die ondersoeker/navorsers en haar studieleier sal toegang tot die data hê
- voor analise van die opnames, sal alle bandopnames in die brandkluis van die ondersoeker bewaar word.
- na die analise van elke oudio bandopname, sal bandopnames skoongevee word.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met

Mev. Emma Groenewald

Hoofondersoeker

Sel: 0828277913

(H): 027 8312 830

(W): 027 831 1770

e-pos: wbgroenewald@gmail.com

Prof. Aslam Fataar

Studieleier: 021 808 2281 (W)

e-pos: afataar@sun.ac.za

9. REGTE VAN DEELNEMERS

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

U kind verkeer onder geen verpligting om aan die studie deel te neem nie en kan dus op enige stadium van die navorsing onttrek. Vir enige verdere navrae rakende die regte van u kind kan u skakel met

Mev. MK van der Merwe (Hoërskool Alexanderbaai) 027 831 1771.

**VERKLARING DEUR OUER VAN DEELNEMER/OF SY/HAAR
REGSVERTENWOORDIGER**

Die bostaande inligting is aan my, [naam van ouer van deelnemer] _____ gegee en verduidelik deur Emma Groenewald in [Afrikaans/ English/ Xhosa /ander] en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. [Ek/ouer van deelnemer] _____ is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

[*Ek willig hiermee vrywillig in om my kind te laat deelneem aan die studie/Ek gee hiermee my toestemming dat die deelnemer aan die studie mag deelneem.*] 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

Naam van ouer van deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van ouer van deelnemer of regsverteenvoordiger

Datum

VERKLARING DEUR ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan _____ [naam van die ouer] en/of sy/haar regsverteenvoordiger [naam van die regsverteenvoordiger]. _____

Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [Afrikaans/*Engels/*Xhosa/*Ander] gevoer en [geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in _____ vertaal deur _____].

Handtekening van ondersoeker

Datum

AANHANGSEL F



INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: Die vorming van jeugdige se skoolgebaseerde identiteite in `n diverse plattelandse mynbou-omgewing.

NAVORSER(S): Mev. Emma Groenewald

ADRES: Reierlaan 7, Alexanderbaai

KONTAKNOMMER: 0828277913

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of -studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Die studie ondersoek invloed van verskillende ruimtes en kultuurverskeidenheid in identiteitsvorming. Huis-, gemeenskap- en skoolruimtes oorvleuel – hoe dra die ervaringe in die ruimtes by tot jou betekenisvorming en sinmaak-proses.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

In my studie fokus ek op Gr. 12 leerders (in 2011) wat aspirasies het.

Wie doen die navorsing?

Juf. Emma Groenewald. Ek werk tans aan my MEd deur Stellenbosch Universiteit. Sedert ek in 2002 hier begin skoolhou het, het die interaksie van die verskillende kultuurgroepe uit verskillende gebiede my geïntresseer.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Ek sal onderhoude met jou voer en dit met 'n bandopnemer opneem. Dit sal kortliks oor jou lewensstorie voor hoërskool gaan, maar dan oor jou ervaringe in jou gemeenskap, by jou huis en by die skool. Aangesien jy vanuit 'n spesifieke gebied kom, sal vrae oor die gebied ook aan jou gevrae word.

Die meeste van die onderhoude sal by die skool gevoer word, maar ek sal ook jou ouerhuis besoek. Daar kan ek met jou ouers ook gesels. Al wat ek van jou verwag, is dat jy eerlik antwoord - soos jy dinge sien. Jy sal ook die geleentheid hê om na die opnames te luister en dit verifieer, indien jy dit so verkies.

Kan enigiets fout gaan?

Geen lestyding sal vir die onderhoude gebruik word nie – dus sal jou akademie nie daaronder ly nie. Indien enige vraag jou ongemaklik laat voel, kan jy ook so sê en dan geen kommentaar daarop lewer nie.

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Min navorsing is al gedoen oor jeugdige in landelike gebiede. Met jou deelname kan ons dalk 'n positiewe bydrae lewer tot jeugvorming op die platteland.

Sal enigiemand weet ek neem deel?

Alle onderhoude sal vertroulik wees en met niemand bespreek word nie. Vir my studie sal ek 'n skuilnaam vir jou, jou streek en ons skool gebruik. So, niemand sal weet dat jy aan die studie deelneem nie.

Met wie kan ek oor die studie praat?

Indien jy enige vrae het, kan jy my studieleier skakel:
Prof. Aslam Fataar: 021 8082281

Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Jy is onder geen verpligting om aan die studie deel te neem nie. Selfs al het jou ouers ingestem, hoef jy geen verpligting te hê om hieraan deel te neem nie. Jy kan ook op enige stadium van die studie onttrek.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

JA

NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

JA

NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

Handtekening van leerder

Datum

AANHANGSEL G

ONDERHOUDSKEDULE VIR DEELNEMERS

Navorsingsvraag

Hoe vorm jeugdiges se skoolgebaseerde identiteite in `n diverse plattelandse mynbou-omgewing?

Sub-vrae:

Hoe beïnvloed jeugdiges se ruimtelike agtergrond hul jeugsubjektiwiteit in `n skoolkonteks?

Tema 1: Ruimtelike agtergrond tot leerders se skoolkonteks

1. Hoe ervaar jy jou familie opset?
2. Hoe ervaar jy liefde en omgee in die plattelandse gemeenskap?
3. Hoe ervaar jy die afgesonderdheid van die plattelandse ruimte?
4. Is daar enige probleme/tekorte in jou gemeenskap wat jou sukses in jou skoolloopbaan kan beïnvloed?
5. Hoe navigeer jy jouself tov probleme in jou gemeenskap?
6. Watter aanpassingsmeganismes gebruik jy om jou selfbeeld positief te hou?
7. Hoe beleef jy die inheemse kennis sisteme en vaardighede wat deur hul families oorgedra word? (Met ander woorde watter tradisies/gewoontes is deur jou ouers oorgedra aan jou?)
8. Hoe ervaar jy jou verhouding met jou ouers?
9. Watter ondersteuning is daar tuis sodat jy `n sukses van jou skoolloopbaan kan maak.
10. Waarom het jy Hoërskool Weskus as hoërskool gekies?
11. Watter verwagtinge het jy aanvanklik gehad tov jou skoolloopbaan by Hoërskool Weskus?
12. In watter mate het die skool aan jou verwagtinge voldoen?

Watter rol speel jeugdige se verhoudingsinteraksie in die vorming van hul jeugsubjektiwiteit?

Tema 2: Die verhoudingsinteraksie in die skool

1. Hoe beleef jy die interaksie met jou skoolmaats?
2. Wat is vir jou belangrik in 'n maat?
3. Word jou keuse sterk beïnvloed deur neigings in die mark?
4. Watter keuse het jy en jou vriende tov: klere, tipe selfoon en musiek en TV-programme?
5. Hoe ervaar jy sosialisering binne die skool?
6. Watter invloed het die opvoeders op jou ten opsigte van jou keuses en lewensuitkyk?
5. Is daar verskillende ekonomiese en sosiale klasse by die skool?
7. Wat is volgens jou aanduiders van die verskillende ekonomiese en sosiale klasse?
8. Hoe ervaar jy ondersteuning binne die skool?
9. Is jy ooit geboelie en in watter mate of het jy aanskou dat iemand geboelie word?
10. Watter onderwerpe kom algemeen voor in gesprekke met jou maats?
11. Hoe hanteer jy konflik met 'n opvoeder en konflik met 'n maat?

Hoe beleef jeugdige die veranderende skoolkultuur m.b.t. studente-diversiteit?

Tema 3: Die skoolkultuur en leerderdiversiteit

1. Hoe ervaar jy jou kultuur en watter waarde heg jy daaraan?
2. Wat doen jy om aan te pas by die verskillende kultuurgroepe in die skool?
3. Hoe pas jy aan t.o.v. leerderdiversiteit?
4. Wat was jou aanvanklike persepsie van diversiteit toe jy by Hoërskool Weskus ingeskryf het?
5. Was die skool akkommoderend tov jou kultuurgroep?
6. Het jou skoolgaan by Hoërskool Weskus jou persepsie van diversiteit verander?
7. Hoe werk jy met diversiteit? Wat beteken dit vir jou? Hoe pas jy aan en waarom?

7. Het jou skoolgaan in 'n multikulturele skool jou waardes en norme beïnvloed?
Indien wel, verduidelik.
8. Watter aanpassing moes jy maak om aan te pas by die skool met sy diverse kultuurgroepe .
9. Watter lewenslesse het jy van “ander” kultuurgroepe geleer?
10. Waar sit jy pouses en met wie sal jy dan gesels?
11. Beskryf die interaksie tydens lesure tussen die verskillende kultuurgroepe.
12. Wanneer het jy 'n klas geniet en wanneer nie?
13. Wat is jou gunsteling vak en waarom?
14. Hoe voel jy oor opvoeders van 'n ander kultuurgroep as jy en hoe beïnvloed dit jou meelewing tydens lesure?
15. Wat het die skool gedoen om jou persepsie en beleving van ander kultuurgroepe te help vorm?
16. Is jy vriende met leerders uit ander kultuurgroepe?
17. Hoe voel jy oor verhoudings tussen leerders uit verskillende kultuurgroepe

Watter vaardighede gebruik jeugdiges om by veranderende ruimtes aan te pas en watter soort subjektiwiteite neem hul aan in hul wording m.b.t. hul skool se ruimtelike konteks met sy menigte diverse kultuurspelinge?

Tema 4: Vaardighede vir verandering

1. Moet jy van busvervoer gebruik maak om by die skool te kom? Hoe ver moet jy reis?
2. Wat is die grootste probleem/ uitdaging vir jou om by die skool te kom?
3. Is daar enige verandering in jou denke en emosies van jou huis na die bus en tot by die skool?
4. Hoe verskil jou optrede by die skool van jou optrede tuis?
5. Van watter sosiale netwerke maak jy gebruik om by verandering aan te pas?
6. Beskryf jou ondersteuningsnetwerk tuis en jou ondersteuningsnetwerk by die skool.
7. Watter ondersteuning/ dienste is daar vir jou om van die huis na die skool te beweeg?
8. Watter drome het jy tov jou toekoms?
9. Wat is jou ouers se toekomsverwatinge vir jou?

10. Is daar enige ondersteuning by die skool tov toekomsverwagtinge?
11. Watter struikelblokke het jy op hoërskool ervaar en hoe het jy dit verwerk?
12. Watter faktore speel gewoonlik 'n rol wanneer jy 'n besluit neem?
13. Oor watter kulturele vaardighede beskik jy?
14. Kan jy die taal van een van die ander minderheidsgroepe by die skool praat?
15. Voel jy veiling om alleen van die huis na die skool te beweeg / bus te ry?
16. Watter vaardighede wat jy by die skool aangeleer het, kan jy tuis toepas?

AANHANGSEL H

LEERDERPROFIEL VAN DEELNEMERS

Leerder 1 18 jarige Kleuringdogter van Weskus

Rose (skuilnaam) woon reeds `n geruime tyd op die dorp. Haar pa is werksaam by die plaaslike myngroep. Rose wil graag verder studeer en werk hard en doelgerig. Na haar broer se selfmoord, is sy nou die enigste kind in die huis. Al is sy stil, laat sy haarself ook geld. Dis belangrik vir haar om werk getrou in te gee en goed in toetse te doen.

Leerder 2 : 18 jarige Ovamboseun van Ariamsmund

Ronaldo(skuilnaam) het sy laerskoolloopbaan voltooi aan die Engelse Privaatskool in Ariamsmund. Sy pa is werksaam by die myngroep in Ariamsmund. Aangesien Hoërskool Weskus die naaste hoërskool vir hom was, het sy ouers besluit om hom daarheen te stuur. Hy is dus van Gr. 8 af in Afrikaans onderrig. Sy ouers het besef dat dit vir hom `n aanpassing sou wees en Ronaldo het toe vir `n geruime tyd ekstra klasse gehad. Ronaldo is `n netjiese seun en ook trots op sy kultuur. Ronaldo werk hard en wil graag goeie punte kry. Hy wil ook gaan studeer. Aangesien Afrikaans sy derde taal is, moet hy ekstra hard werk. Hy neem Afrikaans huistaalvlak, aangesien dit die enigste taal is wat op huistaalvlak aangebied word. Ronaldo maak maklik maats.

Leerder 3:18 jarige Damaradogter uit Ariamsmund

Monique het net soos Ronaldo die Engelse laerskool bygewoon. Monique se ouers ondersteun haar baie. Sy is netjies, altyd hoflik en doen gereeld haar werk. Net soos Ronaldo, is haar pa ook werksaam by die myngroep in Ariamsmund. Die myngroep vervoer elke more die klompie skoolleerders na Hoërskool Weskus. (ongeveer 18 km) Monique wil ook graag studeer. Monique is `n VRL-lid

Leerder 4: 18 Blanke seun van Bessiesdrift

Willem (skuinaam) is al `n geruime tyd op Bessiesdrift. Sy Pa is werksaam by die myn op Bessiesdrift. Willem word streng grootgemaak. Hy wil graag studeer. Willem ry elke dag met die bus van Bessiesdrift – 60 km grondpad tot by Hoërskool Weskus.

Reëndae kom die bus gewoonlik nie in nie. Bessiesdrift se mynveiligheid sal gewoonlik eers die pad inpekteer as dit gereën het. Op die laaste Vrydag van die maand, kom die leerders wie se ouers by die myne werk, gewoonlik nie in nie. Dit is dan ook die enigste dag in die maand wat die meerderheid van die kinders geleentheid kry om die dorp te verlaat. Bessiesdrift het nie veel geleentede vir die jeug nie. Die seuns kan wel gaan visvang by die rivier.

Leerder 5: 18 jarige Xhosaseun van Bessiesdrift

Joseph(skuilnaam) woon al lank in Bessiesdrift. Sy laerskool- opleiding het hy buite Bessiesdrift voltooi. Joseph is `n goeie spreker – hy neem graag aan kompetisies deel. Verlede jaar het hy 3de geëindig in die Noord-Kaap in `n redenaarskompetisie en twee jaar gelede het hy Suid-Afrika verteenwoordig by `n Jeugberaad in Italië. Joseph woon by sy ma – sy ouers is geskei. Sy kultuur is belangrik vir hom; hy gesels graag oor sy familie in die Oos-Kaap. Joseph is ook die enigste Gr.12 seun wat Wiskunde en Fisiese Wetenskappe neem. Joseph is ook lid van die VRL.

Leerder 6: 18 jarige Namadogter van Koedoesfontein(skuilnaam)

Destiny (skuilnaam) woon ook al `n geruime tyd op Koedoesfontein. Koedoesfontein is die enigste gebied waar daar slegs een kultuurgroep aangetref word. Die Namatradisie word nog sterk uitgeleef in Koedoesfontein. Namadanse word gereeld by geleentede opgevoer. Van die jonger kinders dans nou `n nuwer weergawe van die Namadanse. Deur dié optredes het van die kinders van Koedoesfontein al verskeie plekke besoek. Die ouer mense praat nog Nama. Die jonger geslagte praat nie graag Nama nie, maar sing dit net. Destiny is ouerloos en bly tans by `n tante van haar. Haar ma is in `n ongeluk oorlede en sy het geen kontak met haar pa nie. Die trauma het veroorsaak dat sy verkeerde vriende gemaak het en sy moes Gr. 9 drie keer herhaal. Daar is baie enkelouers op Koedoesfontein – veral enkelma's. Inkomste in die gebied is meestal uit veeboerdery. Daar is nog `n onafgehandelde hofsak oor mynregte.

