

HOOFSTUK 2

‘n TEORETIESE BEGRONDING VIR DIE STUDIE

2.1 INLEIDING

Die tuisskoolonderrig verskynsel is kompleks en kan nie volledig begryp word indien die konteks waarbinne elke tuisskool funksioneer nie ondersoek word nie, soos na vore gekom het uit my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005). Elke tuisskoolonderrigsituasie kan beskou word as uniek deurdat die onderrig- en leergebeure verskuif vanaf die skool na die konteks van die unieke gesin. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders betree die tuisskoolonderrigsituasie met hulle eie persoonlikhede, ervarings, persepsies, waardes, norme en wyses van betekenisgewing waartoe sekere diskoerse wat deur hulle onderskryf word, bydra en wat dus in die tuisskoolonderrig konteks sigbaar word. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan dus moontlik ‘n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling maar omgekeerd kan die tuisskool die diskoerse in stand hou, of die aanhang van ‘n diskoers selektief rig.

Die tuisskool funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer voortdurend in interaksie met ander sisteme wat onder andere insluit ondersteuningsgroepe, familieledede, vriende-kringe en die kerk. Die individue wat deel vorm van dié sisteme onderskryf op hulle beurt sekere diskoerse wat sigbaar word en waartoe hulle eie persoonlikhede, ervarings, persepsies, waardes, norme en wyses van betekenisgewing kan bydra. Die interaksie tussen sisteme beteken dat die sisteme wedersyds beïnvloed word deur die diskoerse wat deur die verskillende sisteme onderskryf word en dit kan die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling verder beïnvloed en rig.

In ‘n poging om die invloed van diskoerse op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling te ondersoek sowel as om die kompleksiteit van die tuisskoolonderrig verskynsel, as deel van die breër sosiale konteks te begryp, gaan die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris,

1998), 'n multi-dimensionele sistemiese model van menslike ontwikkeling, as teoretiese raamwerk aangê word. Die bio-ekologiese model sal in 2.2 deurskou word om die keuse van die model sowel as die implikasies van die model met betrekking tot die voorgename studie in kritiese oorweging te neem. Die bespreking sal suiwer fokus op die ontwikkeling van die model en die konsepte en idees onderliggend aan die model, sonder spesifieke verwysing na die tuisskoolverskynsel, in 'n poging om 'n teoretiese gefundeerde vertrekpunt te oorweeg waarin die studie gegrond sal word.

In elke kultuur word 'n waardesisteem onderskryf wat die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme kan beïnvloed en rig. Die gesin, skool, portuurgroep, kerk, ondersteuningsgroepe en gemeenskap bestaan binne kultuur en word deur kultuur beïnvloed. 'n Individue kan ook deel wees van 'n subkultuur/subkulture waar die waardes en norme verskil van dié van die dominante kultuur. Elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder behoort aan 'n kultuur/subkultuur waar sekere beskouinge, norme en waardes aangehang word wat 'n invloed uitoefen op hulle wyses van betekenisgewing. Volgens die definisie van diskoers in 1.1.3 verwys diskoers onder andere na 'n individu se raam van betekenisgewing wat daarop dui dat diskoers beïnvloed en gerig kan word deur kultuur/subkultuur. Die diskoerse wat deur tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan deur kultuur/subkultuur instand gehou of selektief gerig word, wat implikasies inhou vir die tuisskool praktyk. In 2.3 sal ek oorweging gee aan die verskynsels kultuur en subkultuur om die wedersydse invloed van diskoers en kultuur/subkultuur te verken.

Dit het tot dusver na vore gekom dat diskoers deur verskeie faktore beïnvloed kan word maar dat diskoers ook terselfdertyd 'n invloed kan uitoefen op die interaksies en verhoudings waaraan 'n individu deelneem. Diskoers is 'n komplekse konsep en in die literatuur word daar melding gemaak van verskeie definisies sowel as beskouings van diskoers wat tydens die studie oorweeg sal word. Ek gaan egter nie fokus op 'n taalmatige beskouing van diskoers nie aangesien diskoers vir die doel van die studie beskou word as betekenisgewing wat in die praktyk gestalte verkry. Die konsep "diskoers" sal in 2.4 deurskou word om sodoende die konseptuele en metodologiese implikasies vir die voorgename studie in kritiese oorweging te neem. Die bespreking sal fokus op 'n teoretiese oorsig van diskoers waarna ek die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê sal oordink. 'n Ondersoek na die invloed van diskoers op tuisskool opvoeders en

tuissskool leerders se persepsies en praktyk van tuissskooling kan waardevolle insigte op die gebied van navorsing (teoreties en metodologies), beleid en praktyk lewer. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe 'n ondersoek na diskoers kan bydra tot die teorievorming met betrekking tot diskoers en tuissskoolonderrig. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe dié insigte individue se benadering tot die praktyk en beleid van tuissskooling kan beïnvloed en rig. Die vrae hou implikasies in tydens die navorsingsproses sowel as die bespreking van die bevindings en sal deurgaans in oorweging geneem word.

2.2 DIE BIO-EKOLOGIESE MODEL

2.2.1 Inleiding

Die bio-ekologiese model is gebaseer op werk deur Urie Bronfenbrenner van so vroeg as die 1930's tot op hede (Bronfenbrenner, 2005: x). 'n Begryping van die bio-ekologiese model noodsaak 'n oorsig van die ontwikkelende teorievorming om die hoof konsepte na te speur en om die teoretiese en empiriese implikasies van die model vir die doel van die studie te deurskou. Die bio-ekologiese model het ontwikkel uit die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Die ekologiese perspektief sal dus eers kortliks in oorweging gebring word om belangrike konsepte te erken wat bygedra het tot die ontwikkeling van die bio-ekologiese model.

2.2.2 'n Oorsig van die idees en konsepte wat die model onderlê

Bronfenbrenner het alreeds as kind bewus geword van die funksionele inter-afhanklikheid tussen organismes en hulle omgewing. Sy bewustheid het voortgespruit uit gesprekke met sy vader op die landgoed waar hy groot geword het (Bronfenbrenner, 1979: xii). Kurt Lewin het deur sy idees waardevolle bydraes gelewer tot die ontwikkeling van die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Bronfenbrenner gee deurgaans erkenning aan Lewin vir die bydraes wat hy gelewer het, wat dui op 'n erkenning van sy eie insigte aangaande sy intellektuele herkoms, waardeur hy dan te kenne gee dat Lewin se idees vir hom 'n oortuigende wetenskaplike beskouing moontlik gemaak het waar teorie en praktyk geïntegreer kon word om sodoende die kennisbasis oor menslike ontwikkeling uit te brei (Bronfenbrenner, 2005: xxi).

Bronfenbrenner het as student aan die Universiteit van Cornell in die 1930's vir die eerste keer kennis gemaak met Lewin se idees. Hy het aanvanklik nie saamgestem daarmee nie en het vanuit sy positivistiese beskouing na Lewin (en ook Piaget) verwys as “*fuzzy thinkers*” wat nie daartoe in staat is om hulle idees uit te voer nie en hy het ook hulle idees as onwetenskaplik bestempel. Hy het egter sy opinie oor Lewin se werk verander toe hulle ontmoet het terwyl hy diens gedoen het in die weermag. Hulle het gereeld tyd saam deurgebring en gesprekke gevoer en idees en konsepte met mekaar gedeel (Bronfenbrenner, 2005: 41-43).

Lewin was so vroeg reeds van mening dat gedrag altyd in konteks geplaas moet word en hy het die belangrikheid van teorie beklemtoon. Hy het verklaar dat die omgewing nie ondersoek moet word soos dit bestaan in objektiewe waarneming nie maar deur te fokus op die individu se subjektiewe ervaring van sy omgewing – die fenomenologiese benadering – wat selfs fantasie en die verbeeldingswêreld insluit (Bronfenbrenner, 2005: 43). Lewin het toe reeds sy bewustheid oor die relevansie van ontwikkeling-in-konteks begin formuleer en het in sy denke begin wegbeweeg van 'n beskouing wat slegs fokus op die fisiese eienskappe van die konteks na 'n beskouing wat die sielkundige aspekte van die konteks insluit naamlik die subjektiewe ervaring van die individu.

Hy was ook van mening dat motiveringskragte nie voortkom vanuit die individu nie maar uit die omgewing, wat volgens hom daarop gedui het dat objekte, aktiwiteite en ander persone die individu kan aantrek of wegstoot en so die individu se gedrag bepaal (Bronfenbrenner, 2005: 43). Lewin het so vroeg reeds die ekologiese omgewing beskryf as “*a series of nested and interconnected structures*” (Bronfenbrenner, 2005: 45) wat gedien het as 'n metafoor vir die struktuur van die ekologiese omgewing in dié perspektief op menslike ontwikkeling.

2.2.3 Die fokus van aanvanklike navorsingstudies en navorsingsmetodes

Volgens Bronfenbrenner beskou gedragswetenskaplikes menslike ontwikkeling as die produk van die interaksie tussen die individu en die omgewing. Hy het egter bemerk dat die implementering van die beginsel, in die ontwikkeling van teorie sowel as in die empiriese werk, eensydig geskied het deurdat die oorwegende fokus geplaas is op die eienskappe van die individu

maar dat weinig melding gemaak is van die omgewing en die invloed van die omgewing op die ontwikkelende individu (Bronfenbrenner, 1979: 16+17). Bronfenbrenner het daarna gestrewe om 'n teoretiese perspektief te ontwikkel wat fokus op die individu sowel as die omgewing en die verhoudings en interaksies wat tussen beide plaasvind.

Volgens Bronfenbrenner was die studies oor menslike ontwikkeling wat in die eerste helfte van die 20ste eeu gedoen is beskrywend van aard, waar veranderinge wat gepaardgegaan het met volwassewording en/of die moontlike samehang tussen 'n stimulus en 'n respons slegs beskryf was (sonder dat verduidelikings voorsien kon word) en hy verwys hierna as navorsing onder kunsmatige eksperimentele toestande (Bronfenbrenner, 2005: x). Volgens hom het die studies gefokus op die proses van ontwikkeling maar nie die sosiale inhoud daarvan nie (Bronfenbrenner, 2005: x, 27) en hy het daarop gewys dat die interaksies tussen die eienskappe van 'n individu en die omgewing, soos dit plaasgevind het in die verlede sowel as die hede, eers ondersoek moet word voordat verduidelikings vir menslike ontwikkeling moontlik is (Bronfenbrenner, 1979: x). Hierdie navorsing was veral onderneem vanuit die behaviourisme en die mediese modelle. Hy verklaar nou nadruklik dat navorsing moet begin fokus op die ontwikkeling van die kind in omgewings wat verteenwoordigend is van die kind se wêreld waarin hy/sy leef (Bronfenbrenner, 2005: x). Bronfenbrenner het tot die besef gekom dat menslike ontwikkeling nie verklaar kan word tensy die individue sowel as die totaliteit van die omgewing, waarin die individue leef, in berekening gebring word nie.

Volgens Bronfenbrenner (2005: 27+28) stel die eksperimentele model empiriese beperkings in vier opsigte. Eerstens sluit die sisteem slegs twee persone in, byvoorbeeld die navorser en die kind. Tweedens word die proses beskou as 'n een-rigting proses waar daar slegs gefokus word op die invloed van die navorser se handeling op die kind en nie omgekeerd nie. Derdens is die navorser gewoonlik 'n vreemdeling met wie die kind nog nie vantevore 'n verhouding gestig het nie en laastens word die twee-persoon sisteem beskou in isolasie van ander sosiale sisteme waarby die lede ook betrokke kan wees. Bronfenbrenner het reeds vroeg besef dat die konteks nie beperk is tot die aspekte wat fisies waarneembaar is nie maar meer omvattend ook die prosesse, interaksies en verhoudings tussen die individue en die omgewing wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling insluit. Hy is van mening dat die wyse waarop die

eksperimentele model beperkend is, soos gestel nie verteenwoordigend is van die situasies waarin kinders werklik ontwikkel nie en dat die eksperimentele model teoretiese en praktiese beperkings plaas op kragte wat menslike ontwikkeling beïnvloed sowel as die manier waarop die kragte gestruktureer en gemobiliseer kan word om die proses te bevorder.

Sroufe, Cooper en DeHart (1992: 27) wys op 'n verdere beperking van die eksperimentele model, naamlik dat sekere vrae nie deur dié model beantwoord kan word nie, veral met betrekking tot sosiale ontwikkeling, byvoorbeeld navorsers kan nie kinders blootstel aan onregmatige of mishandelende omstandighede met die doel om die effek daarvan op die kind te ondersoek nie.

Bronfenbrenner is nie gekant teen die gebruik van eksperimentele navorsingsmetodes nie maar hy is van mening dat die resultate wat verkry word uit studies wat gedoen word in die natuurlike omgewing meer ekologies gefundeerd is en dat die inligting hieruit direk kan bydra tot ons toenemende begrip van menslike ontwikkeling (Bronfenbrenner, 1979: 20).

Bronfenbrenner (2005: x) wys daarop dat 'n verskuiwing in navorsingsmetodes plaasgevind het vanaf die 1930's tot en met die vroeë 1960's en dat 'n toenemende beklemtoning van ontwikkelingsprosesse en die verduideliking van die veranderings begin plaasvind het. Vroeër het die studies slegs gefokus op die insameling en dokumentering van data wat beskrywend van aard was maar toe verskuif die fokus na navorsing op abstrakte prosesse en konstrakte, wat die verduideliking van verskynsels moontlik gemaak het. Bronfenbrenner se visie oor die belangrikheid van teorie in die navorsingsproses het ook in dié tyd begin realiseer. Die ekologiese model het 'n basis gevorm om die konteks in te bring in die navorsingsmodel op die vlak van teorie sowel as empiriese werk (Bronfenbrenner, 1979: 21). Die belangrikheid van teorie in die navorsingsproses sal in meer besonderhede in hoofstuk 4 oordink word en daar sal ook verderaan gepoog word om 'n dialoog tussen die teorie en die bevindings te handhaaf.

2.2.4 Die ontwikkeling van die bio-ekologiese model

Bronfenbrenner se werk oor die ekologiese perspektief het gedurende die 1980's 'n groot impak gemaak op die gebied van menslike ontwikkeling alhoewel hy teen die einde van die 1980's en tydens die 1990's telkens aangestip het dat hy self nog nie tevrede was met die bydraes wat hy tot op daardie tydstip gelewer het nie. Hy was van mening dat sy teorie eers volledig sal wees wanneer hy al die strukture en funksies (biologie, sielkunde en gedrag) van die individu volledig binne die ekologiese sisteme kan verreken (Bronfenbrenner, 2005: xiv).

Die ontwikkeling van die ekologiese model het 'n wending geneem deurdat Bronfenbrenner toenemend bewus geword het van die invloed van die individu se biopsigologiese faktore sowel as die tydswaarde op die individu se ontwikkeling. Hy het daarna gestrewe om 'n model te ontwikkel wat al die vlakke van menslike ontwikkeling insluit, vanaf die biopsigologiese faktore tot en met die wydste ekologiese vlak van menslike ontwikkeling. Hy wys daarop dat menslike ontwikkeling nie ten volle begryp kan word indien dit nie in terme van die tydswaarde beskou word nie, aangesien kontinuïteit en verandering in die biologiese en sielkundige strukture van die individu oor sy/haar totale lewensspan voltrek word (Bronfenbrenner, 2005: 82). Selfs Lewin het nie die tydswaarde in aanmerking geneem nie en hy het die mening gehuldig dat huidige gebeurtenisse slegs beïnvloed kan word deur kragte wat aan die werk is in die huidige situasie (Bronfenbrenner, 2005: 82).

Die ekologiese model is gevolglik verder ontwikkel om die biopsigologiese faktore en tydswaarde in te sluit en staan vandag bekend as die bio-ekologiese model (Bronfenbrenner, 2005: xv). In beide die ekologiese perspektief sowel as die bio-ekologiese model was die vertrekpunt 'n erkenning van die ekologiese omgewing en dit sal vervolgens in oorweging geneem word.

2.2.5 Die ekologiese omgewing

Bronfenbrenner beskryf die omgewing of die sosiale konteks à la Lewin as “... *a set of nested structures, each contained inside the next like a set of Russian Dolls*” (Bronfenbrenner, 1979: 3)

en onderskei nou die volgende sisteme: mikro-, meso-, ekso-, makro- en chronosisteam (Bronfenbrenner, 2005: 147-151):

2.2.5.1 Mikrosisteam

Tydens die aanvanklike ontwikkeling van die ekologiese perspektief het die definisie van die mikrosisteam soos volg daaruit gesien:

“A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features. Examples of settings include home, school, peer group and workplace.” (Bronfenbrenner, 2005: 147)

Namate Bronfenbrenner die ekologiese perspektief verder ontwikkel het, het hy besef dat daar sekere leemtes in die formulering van die definisie bestaan. Volgens hom maak bostaande definisie slegs voorsiening vir ander persone wat deel vorm van die omgewing in sover dit hul rolle en verhoudings aanbetref, sonder erkenning van die temperament, persoonseienskappe en geloofsisteme waaroor die deelnemers beskik. Hy het dieselfde eensydigheid opgemerk in die empiriese werk wat reeds gedoen was en noem dat daar weinig studies bestaan het met betrekking tot ontwikkeling-in-konteks waar die invloed van die persoonseienskappe van betekenisvolle ander op die ontwikkelende persoon se lewe in aanmerking geneem is (Bronfenbrenner, 2005: 147).

Hy verwys (Bronfenbrenner, 2005: 147+148) na ‘n studie gedoen deur Elder en sy kollegas (1986) as ‘n voorbeeld waar die invloed van die persoonseienskappe van die ouers op die ontwikkelende kind ondersoek was. Hulle studie het die langtermyn gevolge ondersoek wat die Groot Depressie vir die kinders ingehou het. Die resultate het onder andere daarop gedui dat die ontwrigtende ontwikkelingseffek van die Groot Depressie veel erger was vir die kinders van ouers wat meer geneig was om geïrriteerd te wees en uitbarstings te hê. As volwassenes was die kinders ook meer geneig daartoe om buierig te wees, wat hulle huweliksverhoudings en ouerskapstyle beïnvloed het. Hierdie gedragpatrone was nog sigbaar tot in die vierde geslag. Die bevindings het gewys op die belangrikheid om die eienskappe van die betekenisvolle ander in te sluit as deel van die mikrosisteam. Daar is egter steeds gevalle waar die eienskappe van die

betekenisvolle ander in die interpretasie van bevindings nie in aanmerking geneem word nie, veral as navorsing uitgevoer word binne die mediese model. In die mediese model word gefokus op die individu en die oorsaak van probleme word oorwegend gesoek binne die individu sonder dat die invloed van die betekenisvolle ander of die omgewing in besonderhede oorweeg word. Die implikasies hiervan is dat die individu nie in totaliteit beskou word nie en dat ander invloede van buite sowel as die samehang van faktore nie in berekening gebring word nie.

Bronfenbrenner het dit dus belangrik geag om die ontwikkelingsrelevante eienskappe van die betekenisvolle ander in die omgewing in te sluit in sy formulering van die definisie van die mikrosisteem en dit sien nou soos volg daaruit (veranderde deel is beklemtoon):

“A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality and systems of belief.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)

‘n Belangrike term in die definisies was deurgaans “*experienced*”, wat daarop dui dat nie slegs die objektiewe aspekte van die omgewing in aanmerking geneem moet word nie maar ook die individu se subjektiewe ervaring daarvan en Bronfenbrenner het hiermee akkoord gegaan met Lewin se idee soos vroeër genoem. In die bio-ekologiese model dien beide die objektiewe en die subjektiewe elemente steeds as dryfkrag vir menslike ontwikkeling (Bronfenbrenner, 2005: 5).

In die bio-ekologiese model sluit die mikrosisteem nie slegs die ontwikkelende individu in nie maar ook betekenisvolle ander as deelnemers in die situasie, wat ook oor hulle eie persoonseenskappe, temperament, persoonlikheid, diskoerse en oortuigings beskik ten opsigte van byvoorbeeld onderrig en leer, sosialisering en die uitkomst wat hulle wil bereik, wat alles ontwikkeling beïnvloed. Hierdie eienskappe kan interaksies tussen die individue bevorder of verhinder (Swart & Pettipher, 2004: 14). Bronfenbrenner se uitbreiding van die mikrosisteem hou implikasies in op teoretiese sowel as empiriese vlak deurdat navorsers se fokus uitgebrei word om die totale mikrosisteem met al die deelnemers in ag te neem wat ‘n meer omvattende benadering tot menslike ontwikkeling moontlik maak.

Soos genoem in 2.2.3 was die ontwikkelingsproses in eksperimentele navorsing aanvanklik beskou as ‘n een-rigting proses waar daar gefokus was op die omgewing of persoon, byvoorbeeld die moeder, se invloed op die kind. Bronfenbrenner (2005: 32) beskou egter die proses eerder as wederkerig en wys daarop dat persone en omgewings ook deur die kind beïnvloed word en hy is dus van mening dat kinders aktiewe deelnemers is in hulle eie ontwikkeling en dat die kind nie slegs oorgelewer is aan sy omgewing nie. Hy verklaar dat die individue die omgewing beïnvloed en dat die individue dan ook beïnvloed word deur die omgewing waarin hulle hulleself bevind (Duffy & Wong, 1996: 13). Die kind beïnvloed dus ook die interaksies wat in die gesin plaasvind (Sroufe *et al.*, 1992: 51) en daarom staan die kind se persepsie van die omgewing sentraal in die begryping van hoe die kind in interaksie verkeer met die omgewing aangesien die kind se persepsie sy/haar optrede teenoor ander individue en die omgewing kan beïnvloed en rig (Donald *et al.*, 2002: 53).

Volgens Bronfenbrenner is die kern van die bio-ekologiese model geleë in die konsep van “proksimale prosesse” en hy beskou die proksimale prosesse as die “*primary engines*” van ontwikkeling (Bronfenbrenner, 2005: 6). Dit is veral in die mikrosisteem waar die proksimale prosesse die duidelikste na vore kom en hulle oefen ‘n invloed uit op die verhoudings en interaksies wat plaasvind in dié sisteem, en uiteraard veral op die ontwikkelende individu(e). Bronfenbrenner definieer proksimale prosesse soos volg:

“Over the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as proximal processes.”
(Bronfenbrenner, 2005: 6)

Voorbeelde van die proksimale prosesse sluit in die voeding van ‘n baba, spelaktiwiteite met ‘n jong kind, kind-kind aktiwiteite, groepspele, lees, aanleer van nuwe vaardighede, sportaktiwiteite, probleem-oplossingsvaardighede, omgee vir ander, om komplekse take te verrig en om nuwe kennis aan te leer (Bronfenbrenner, 2005: 6). In die definisie van die mikrosisteem kom dit na vore dat die van aangesig-tot-aangesig interaksies tussen die ontwikkelende kind en

betekenisvolle ander van belang is en dit is tydens hierdie direkte interaksies waar proksimale prosesse kan plaasvind, al dan nie. Die definisie wys verder daarop dat die ontwikkelende kind ook in proksimale prosesse betrokke kan wees tydens sy/haar beoefening van herhalende aktiwiteite (sonder dat ander persone noodwendig teenwoordig is) byvoorbeeld die bou van modelle waar die kind leer en oefen om met verloop van tyd meer komplekse modelle te bou.

Bronfenbrenner (2005: xviii) wys ook daarop dat die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse sistematiese verskille toon en funksies is van die eienskappe van die ontwikkelende persoon, die omgewing waarin die prosesse plaasvind, die aard van die uitkomst wat oorweeg word en die sosiale kontinuïteit en verandering wat oor tyd plaasvind deur die lewenspan sowel as die historiese periode waarin die ontwikkelende persoon lewe. Die aantal en die kwaliteit van die proksimale prosesse waarby die ontwikkelende kind betrokke is kan dus verskil van sisteem tot sisteem. 'n Ontwikkelende kind kan byvoorbeeld in die gesin betrokke wees in proksimale prosesse met een of beide ouers en/of met aktiwiteite waar die kind op 'n gereelde basis betrokke raak in meer komplekse interaksies. Dieselfde kind mag moontlik nie in die skool betrokke wees in 'n enkele proksimale proses nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die ontwikkelende kind in geen proksimale prosesse betrokke is in die gesin nie, weens die afwesigheid van die ouers of gebrekkige hulpbronne, maar kan wel in die portuurgroep betrokke wees in proksimale prosesse deurdat die interaksies tussen die kind en vriende sowel as betrokkenheid by aktiwiteite op 'n gereelde basis kan plaasvind en toeneem in kompleksiteit.

Die implikasies hiervan kan moontlik beter begryp word deur te verwys na 'n vergelykende kruis-kulturele studie gedoen deur Bronfenbrenner (1960's) met betrekking tot die sosialisering in Rusland en Amerika. Hy het gevind dat die ouers in Rusland op 'n gereelde basis kwaliteit tyd saam met hulle kinders spandeer het en dat die beginsel ook deurgevoer is in die skool. Tydens die proksimale prosesse met die ouers en die onderwysers is daar gefokus op die norme en waardes wat belangrik was in die volwasse-geörienteerde samelewing en het die kinders die geneigdheid getoon om die waardes van die volwassenes aan te neem. Hy het verder gevind dat die opvoeding in Amerika anders daaruit gesien het en dat daar nie dieselfde klem geplaas is op die verhoudings tussen die kinders en die onderwysers nie, wat daartoe bygedra het dat die kinders hulle gewend het na die portuurgroep waar hulle in proksimale prosesse betrokke geraak

het en in 'n portuurgroep-geörienteerde samelewing groot geword het waar hulle die geneidheid getoon het om eerder die waardes van die portuurgroep aan te neem (Bronfenbrenner, 1970: 101).

2.2.5.2 Mesosisteem

Bronfenbrenner definieer die mesosisteem soos volg:

“The mesosystem comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g. the relations between home and school, school and workplace). In other words, a mesosystem is a system of microsystems.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)

Die gesin, skool of portuurgroep funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer ook in interaksie met mekaar en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind. Dit dra dus ook by tot veranderinge in die mikrosisteem.

Bronfenbrenner wys daarop dat verskillende tipes interaksie op hierdie vlak kan plaasvind en dat die algemeenste in die vorm van ekologiese oorgangstoestande voorkom wat verwys na die ontwikkelende persoon se toetreding tot nuwe en verskillende ekologiese kontekste. Voorbeelde van ekologiese oorgangstoestande sluit onder andere in toetreding tot kleuterskool, skuif vanaf kleuterskool na laerskool, 'n persoon se eerste werk, verandering van werk, om te trou, om op vakansie te gaan, om te emigreer, om hospitaal toe te gaan en om weer huis toe te kom na hospitalisasie. Hierdie ekologiese oorgangstoestande hou gevolge in vir die persoon se ontwikkeling aangesien die persoon nou betrokke raak by nuwe aktiwiteite en sosiale strukture (Bronfenbrenner, 2005: 46).

Stroufe *et al.* (1992: 76) wys daarop dat kinders ook onder die sorg van ander persone en in ander omgewings buite die gesin ontwikkel, byvoorbeeld dagsorg instansies en skole. Hulle verwys ook na die belangrike rol wat die portuurgroep speel (naas die gesin) in 'n kind se ontwikkeling. In beide die skool en die portuurgroep word die samelewing se norme en waardes oorgedra aan die kind en die kind leer oor belangrike konsepte wat onder andere insluit regverdigheid en samewerking. Die interaksies tussen die gesin en die portuurgroep asook die skool is dan veral

op mesosistemiese vlak betekenisvol. Die ouers kan byvoorbeeld die kind se verhouding met die portuurgroep afkeur en poog om die kind se kontak met die portuurgroep te beperk deur deelname aan sosiale geleenthede of ander aktiwiteite te beperk. Die ouers kan ook self sosialiseringseleenthede skep wat vir hulle aanvaarbaar is en so beheer uitoefen oor die kind se sosialisering en toegang tot die portuurgroep. Net so ook kan die waardes waaraan die kind in die portuurgroep en/of die skool blootgestel word 'n invloed uitoefen op die gesin. Die wedersydse invloed op die verhoudings en interaksies in beide mikrosisteme kan van 'n positiewe en/of negatiewe aard wees. Dit hou implikasies in vir die ontwikkeling van die kind aangesien hy/sy moontlik aan 'n eensydige wêreldbeskouing blootgestel kan word en nie leer om diversiteit te hanteer nie.

2.2.5.3 Eksosisteem

Bronfenbrenner definieer die eksosisteem soos volg:

“The exosystem encompasses the linkage and processes taking place between two or more settings, at least one of which does not ordinarily contain the developing person, but in which events occur that influence processes within the immediate setting that does contain that person (e.g. for a child, the relation between the home and the parent's workplace, for a parent the relation between the school and the neighborhood group.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)

Die eksosisteem is van belang aangesien die gebeure sowel as die betekenisvolle ander se ervarings byvoorbeeld in die werksituasie, 'n invloed kan uitoefen op die gesinsisteem. Alhoewel die kind nie betrokke is in die sisteem nie word die kind indirek beïnvloed deur die positiewe en/of negatiewe gebeure en/of ervarings wat kan oorspoel na die gesin. Die invloed van die eksosisteem word nie beperk tot die ander omgewings waar betekenisvolle ander vanuit die kind se leefwêreld betrokke is nie, maar sluit ook in enige sosiale instansie wat besluite neem wat die gesin kan beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: 46). 'n Voorbeeld hiervan is wanneer die staat vir sekere inkomstegroepe gratis dienste met betrekking tot dagsorg voorsien en dat besluite rondom wie vir die gratis diens kwalifiseer daartoe bydra dat ouers wat vroeër hiervoor gekwalifiseer het nie meer die voorreg kan geniet nie en dat die moeders as gevolg hiervan moet bedank en self na hulle kinders omsien. Hierdie verandering kan 'n invloed uitoefen op die

moeder se gemoedstoestand en kan 'n positiewe of negatiewe invloed uitoefen op die interaksies en verhouding tussen moeder en kind en/of moeder en vader (Bronfenbrenner, 2005: 46+47).

2.2.5.4 Makrosisteem

Die aanvanklike definisie van die makrosisteem het soos volg daaruit gesien:

“The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso- and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies.” (Bronfenbrenner, 1979: 26)

Die makrosisteem sluit in sosiale klas, etniese en godsdienstige groepe, gemeenskappe en woonbuurtes (Swart & Pettipher, 2004: 14) en verwys na die houdings, oortuigings en waardes inherent in die sisteme binne 'n spesifieke gemeenskap of kultuur wat die aard van die interaksies op al die vlakke van die ekologiese omgewing kan beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: xiv). Bronfenbrenner het reeds in 1943 die stelling gemaak dat sosiale ontwikkeling nie slegs van toepassing is op die individu nie maar op die totale sosiale organisasie waarby die individu betrokke is en daarom kan ontwikkeling nie ondersoek word sonder om die makrosisteem in aanmerking te neem nie (Bronfenbrenner, 2005: 19).

Die oorsprong van 'n individu se idee van wat reg en verkeerd is kom uit die kultuur waaraan die individu behoort, byvoorbeeld sekere samelewings beskou die moeder as die een wat oorwegend verantwoordelik is vir die versorging van 'n baba en daar word van die vader verwag om te help. Dié beskouing beïnvloed dan die sorg wat babas in die betrokke kultuur ontvang (Sroufe *et al.*, 1992: 47). Die houdings, oortuigings en waardes van die kultuur of die subkulture waartoe die lede van 'n gesin behoort kan die interaksies en verhoudings in die gesinsisteem beïnvloed deur dit te bevorder, verhinder of te wysig. Net so ook kan die houdings, oortuigings en waardes van die gesin verskil van dié van ander mikrosisteme (skool, portuurgroep, kerk, die werksplek) waaraan die gesinslede behoort, wat dan op mesosistemiese- sowel as eksosistemiese vlak 'n invloed kan uitoefen op die verhoudings en interaksies tussen die verskillende sisteme. Dit kan gebeur dat die ouers nie saamstem met die waardes wat hulle kind in die portuurgroep aanleer

nie. Hulle kan poog om die kind se kontak met die portuurgroep te beperk, wat wrywing tussen die ouers en die kind kan veroorsaak sowel as tussen die kind en sy maats.

In 'n kultuur bestaan daar ooreenkomste tussen die sogenaamde laer-orde sisteme, naamlik die mikro-, meso- en eksosisteme wat ingebed is in die makro- en chronosisteme en wat daartoe kan bydra dat byvoorbeeld skool klaskamers min of meer dieselfde lyk en funksioneer en/of dat daar ooreenkomste bestaan tussen verskillende woonbuurtes. Elke subkultuur word gekenmerk deur sekere geloofsisteme of ideologieë wat gereflekteer word in die doelwitte en sosialisering-praktyke wat daartoe kan bydra dat die daaglikse ervarings van kinders van 'n gegewe sosio-ekonomiese, etniese of godsdienstige groep ooreenkomste kan toon (Bronfenbrenner, 2005: 47). Vygotsky het daarop gewys dat individue se geloofsisteme en die intensiteit daarvan gedefinieer word deur die kultuur of subkultuur waarin hulle leef en dit kan verander oor tyd (Bronfenbrenner, 2005: 149). Die kruis-kulturele studie gedoen deur Bronfenbrenner, waarna vroeër verwys is, kan ook hier as voorbeeld dien deurdat die doelwitte en sosialisering-praktyke in Rusland en Amerika die geloofsisteme of ideologieë in die onderskeie kulture gereflekteer het.

Bronfenbrenner wys daarop dat die redes waarom 'n kind se ontwikkeling in 'n spesifieke subkultuur op 'n bepaalde wyse geskied ondersoek kan word deur te kyk na die eienskappe van die mikro-, meso-, en eksosisteme binne die spesifieke subkultuur. Dit is daarom nodig om die ekologiese omgewing waarin die gegewe kulturele groep hulle bevind te ondersoek, veral met betrekking tot die ekso- en mesosisteme wat 'n invloed kan uitoefen op die soort aktiwiteite en verhoudings wat beskikbaar is vir die ontwikkelende kind en die betekenisvolle ander (Bronfenbrenner, 2005: 47). Die sisteme bly egter nie staties nie maar is dinamiese van aard deurdat groei en verandering in en tussen sisteme plaasvind wat kan bydra tot wysigings in die sisteme wat dan ook verandering in gedrag en ontwikkeling te weeg kan bring (Bronfenbrenner, 2005: 51).

Volgens Sroufe *et al.* (1992: 45) kan individue wat in verskillende kulture grootword ooreenkomste toon ten opsigte van menslike eienskappe soos byvoorbeeld intelligensie en die vermoë om te kan praat, maar hulle sal verskil ten opsigte van persoonlikheid, ouer-kind verhoudings en sosiale verhoudings. Vygotsky het daarop gewys dat die ontwikkeling van 'n

individuele eienskappe afhanklik is van die moontlikhede beskikbaar of nie in 'n gegewe kultuur op 'n sekere tydstep (Bronfenbrenner, 2005: 100), wat impliseer dat die omgewing (gesin of skool) en die prosesse wat daar plaasvind beïnvloed en gerig word deur die kultuur. In Bronfenbrenner se kruis-kulturele studie (Bronfenbrenner, 1979: 10) het hy gevind dat gehoorsaamheid en self-dissipline in die Russiese kultuur beskou was as sentrale waardes en dat alle onderrig- en sosialiseringpraktieke daarop toegespits was om dié waardes aan die kinders oor te dra. Dié ingesteldheid het 'n direkte invloed uitgeoefen op die keuse van aktiwiteite en het ook die interaksies in en tussen die sisteme beïnvloed en het gevolglik ook die ontwikkeling van die kinders beïnvloed. Die kultuur of subkulture waaraan die individu behoort beïnvloed die ontwikkeling van die individuele eienskappe en net so ook beïnvloed die eienskappe van die individu die verhoudings en interaksies binne al die sisteme. Die eienskappe van die kind en die betekenisvolle ander moet dus ook oorweeg word in 'n definisie van die makrosisteam.

Oorweging van bogenoemde het daartoe bygedra dat Bronfenbrenner die definisie van die makrosisteam gewysig het en die definisie sien nou soos volg daaruit (veranderde deel is beklemtoon):

“The macrosistem consists of the overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems characteristic of a given culture, subculture, or other broader social context, with particular reference to the developmentally instigative belief systems, resources, hazards, lifestyles, opportunity structure, life course options, and patterns of social interchange that are embedded in each of these systems. The macrosistem may be thought of as a societal blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context.” (Bronfenbrenner, 2005: 101)

2.2.5.5 Chronosisteam

Die chronosisteam verwys na die ontwikkelingsdrame wat bestaan deur die interaksies binne die sisteme en die invloed hiervan op die ontwikkeling van die individu en sluit in ontwikkelingsyd, familietyd en historiese tyd (Bronfenbrenner, 2005: xv). Die chronosisteam was aanvanklik nie deel van Bronfenbrenner se ekologiese perspektief nie en die belangrikheid van die tydsdimensie het eers in sy latere werk aandag geniet. Vroeër was die tydsdimensie slegs van belang by die oorweging van die individuele eienskappe terwyl die omgewing beskou was as

'n vaste entiteit wat op 'n gegewe tydstip in tyd geobserveer was en daar was aangeneem dat die omgewing konstant gebly het (Bronfenbrenner, 2005: 119). Daar was slegs na die tydsdimensie verwys in terme van chronologiese ouderdom en ontwikkelingsmatige veranderings in die individu sonder verwysing na die eksterne toestande of gebeure wat met die ontwikkelingsmatige veranderings verband hou (Bronfenbrenner, 2005: 82).

Tydens die 1970's het ondersoekers begin om navorsingsontwerpe aan te wend wat nie slegs konstantheid en verandering in die individu in berekening gebring het nie maar ook in die omgewing. Besondere aandag was gevestig op ontwikkelingsmatige veranderings, wat teweeg gebring was deur lewensgebeure en ervarings wat 'n invloed uitgeoefen het op die verhouding tussen die individu en die omgewing (Bronfenbrenner, 2005: 119). Die historiese tydrame is hier van kernbelang en Bronfenbrenner wys daarop dat individue van dieselfde ouderdomsgroep dieselfde lewensgeskiedenis en soortgelyke ervarings kan deel maar net so ook kan individue van verskillende generasies heel diverse ervarings hê, gebaseer op die periode waarin hulle lewe (Bronfenbrenner, 2005: 83). 'n Tienjarige kind kan moontlik sekere gebeure of ervarings deel met ander tienjarige kinders wat in dieselfde tydperk groot word terwyl dié tienjarige kind se gebeure en ervarings kan verskil van die kind se ouer/ouers toe hulle dieselfde ouderdom was.

Die erkenning van die chronosistiem maak 'n meer holistiese beskouing moontlik wat 'n ondersoeker in staat kan stel om die invloed van vorige lewensgebeure en ervaring op latere ontwikkeling te ondersoek. Die ervarings kan 'n oorsprong hê in die eksterne omgewing (byvoorbeeld die geboorte van 'n broer of suster) of binne die individu (byvoorbeeld die eerste menstruasie). 'n Kind se latere ontwikkeling kan positief en/of negatief beïnvloed word deur die ervaring. Die ervaring kan die interaksies en verhoudings binne die gesin beïnvloed en gevolglik ook die kind se ontwikkeling. 'n Verdere onderskeid word gemaak tussen norm bepaalde ervarings (byvoorbeeld skooltoetreding, om te trou of aftreding) en nie-norm bepaalde gebeure (byvoorbeeld dood of siekte in die familie, egskeding of om te trek). Beide die tipes ervarings vind plaas deur die lewenspan en dien as beweegkrag vir ontwikkelingsmatige verandering (Bronfenbrenner, 2005: 83).

In die definisies van die mikro- en makrosisteem word die term “*pattern*” deur Bronfenbrenner gebruik. Dié sisteme word beskou as dinamies waarbinne daar vorm gegee word aan patrone of intra-samehange in en deur die aktiwiteite, rolle, verhoudings en interaksies wat in die betrokke sisteme plaasvind en wat oor tyd kan verander. Enige verandering in die sisteem, byvoorbeeld die geboorte van ‘n boetie of sussie of ekonomiese veranderinge kan die patrone in die sisteem wysig deur beïnvloeding van die aktiwiteite, rolle, verhoudings en interaksies daarbinne. Alhoewel die mikro- en makrosisteme tot ‘n mate beskou kan word as afgegrens, is hulle nie geslote nie maar oop vir beïnvloeding van ander sisteme en kan hulle ook ander sisteme beïnvloed.

In die definisies van die meso- en eksosisteem gebruik Bronfenbrenner die term “*linkages*”, wat klem lê op inter-samehang – die verbinding, skakeling en/of koppeling tussen sisteme. Die oomblik wanneer ‘n individu ‘n nuwe mikrosisteem betree impliseer dit ‘n verhouding tussen dié mikrosisteem en die ander mikrosisteme waaraan die individu deelneem, asook die eksosisteem. Die interaksies en verhoudings is nie beperk tot binne mikrosisteme nie maar vind ook tussen die sisteme plaas. Die krag (sterk of swak) en rigting (een-rigting of wederkerig) van die koppelings kan van tyd tot tyd verskil en kan ‘n direkte en/of indirekte invloed uitoefen op die verskillende mikrosisteme en die individue in die mikrosisteme.

2.2.6 Die persoon-proses-konteks-tyd model

In 1989 het Bronfenbrenner verklaar dat die weglating van die tydsdimensie en persoonseienskappe ‘n leemte was in die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Dit het daartoe bygedra dat hy dié perspektief verder ontwikkel het tot die bio-ekologiese model van ontwikkeling waarin hy vier belangrike interaktiewe dimensies poneer wat in aanmerking geneem moet word ter begryping van kinders se ontwikkeling in konteks, naamlik persoon, proses, konteks en tyd.

2.2.6.1 Persoonseienskappe

Die persoonseienskappe sluit alle gedragstendense in wat reaksies by ander persone ontlok, aanmoedig of ontmoedig en wat 'n invloed kan uitoefen op ontwikkeling (Swart & Pettipher, 2004: 14). In teenstelling met die 17de eeuse Engelse filosoof, John Locke, en vele ander se beskouing van die jong kind as 'n skoon lei waarop lewenservarings geskryf word, wys Sroufe *et al.* (1992: 47-50) daarop dat kinders toegerus word met 'n biologiese konteks wat bestaan uit hul algemene biologiese erfenis en 'n unieke genetiese samestelling. Die biologiese erfenis verwys na eienskappe wat volgens Sroufe *et al.* (1992) by alle individue teenwoordig is, byvoorbeeld die behoefte aan sosiale stimulasie en om sterk bande te vorm met versorgers. Hierin gaan hulle akkoord met Bronfenbrenner wat daarop wys dat elke kind beskik oor 'n biologiese samestelling wat oorgeërf word vanaf die ouers en wat 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind se persoonseienskappe (Sroufe *et al.*, 1992: 46). Bronfenbrenner (2005: 109) poneer verder dat die interaksies tussen die individu en die omgewing konstantheid en/of verandering in die persoonseienskappe van die individu oor die lewenspan tot gevolg kan hê). Indien die behoeftes wat verband hou met die biologiese erfenis nie realiseer nie kan dit 'n negatiewe invloed uitoefen op die kind se ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 44) verwys na 'n vroeë studie gedoen deur Spitz (1945) wat reeds getoon het dat 'n gebrek aan fisiese en sosiale stimulasie daartoe bygedra het dat die kinders apaties, terughoudend en teruggetrokke geraak het en dat dit gevolglik 'n negatiewe invloed uitgeoefen het op die kinders se ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 48-50) wys verder daarop dat babas beskik oor 'n ingebore geneigdheid of disposisie om die omgewing te verken en om te leer (byvoorbeeld om hulle moedertaal te praat) en 'n predisposisie om sosiaal te verkeer. Dit is veral die sosiale predisposisie wat volgens hulle belangrik is vir oorlewing deurdat die baba toegerus is met sekere gedrags-tendense wat reaksies (byvoorbeeld omgee) by die ouers ontlok wat verseker dat hy/sy die versorging ontvang wat nodig is om te oorleef. Hierdie sosiale predisposisie is sigbaar deur die kind se lewenspan, byvoorbeeld in die kleuter se vermoë om vriendskappe te vorm, die ouer kind wat betrokke raak in romantiese verhoudings en ook by ouers se opvoeding van hulle kinders.

Die unieke genetiese samestelling van elke kind oefen ook 'n invloed uit op sy/haar vermoë om aan die omgewingseise te voldoen of om die uitdagings wat die omgewing stel te oorkom. Die

individuele verskille maak elkeen uniek en kan 'n direkte en/of 'n indirekte invloed uitoefen op ontwikkeling (Sroufe *et al.*, 1992: 49; Bronfenbrenner, 2005: 135), byvoorbeeld seuns en dogters toon verskille in hulle fisiese voorkoms wat dui op die direkte invloed van hulle genetiese samestelling. Versorgers is dan ook soms geneig daartoe om seuns en dogters verskillend te hanteer wat kan dui op die indirekte invloed van hulle genetiese samestelling. Net so ook kan 'n rustige baba moontlik positiewe reaksies by die versorgers ontlok wat daartoe kan bydra dat hulle aan meer komplekse patrone van interaksie deelneem, terwyl 'n onrustige baba sulke interaksies kan ontmoedig.

Bronfenbrenner (2005: 177) beskou nie aangebore genetiese potensiaal as passiewe moontlikhede nie maar eerder as aktiewe disposisies wat te voorskyn kom in individue se aksies en reaksies. Hy wys daarop dat genetiese potensiaal geaktualiseer word deur die proksimale prosesse waarby die individu betrokke is en dat die individu se genetiese samestelling ook die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse kan beïnvloed.

Die totale biologiese konteks moet gevolglik in aanmerking geneem word wanneer ontwikkeling ondersoek word aangesien dit 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind sowel as die reaksies van betekenisvolle ander in die omgewing (Sroufe *et al.*, 1992: 49) en kan bydra tot die ontwikkeling van individue se persoonseienskappe.

Bronfenbrenner onderskei in die bio-ekologiese model tussen drie tipes persoons-eienskappe, naamlik disposisie, bio-ekologiese hulpbronne en appèlmatige eienskappe, wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling en wat oor die vermoë beskik om die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse deur die lewenspan te beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: xvi):

- Disposisie – hieronder word verwys na die individu se intensionele gerigtheid om deel te neem aan aktiwiteite en prosesse sowel as die individu se wyse van deelname. Disposisies kan die proksimale prosesse mobiliseer en rig en hulle werking instandhou. Die disposisies kan ook hierdie prosesse verhinder of beperk. Voorbeelde van disposisies

soos vermeld deur Bouwer (2004: 51) sluit onder andere in belangstelling, motivering, inisiatief en 'n bereidwilligheid om keuses te maak.

Sroufe *et al.* (1992: 50) wys daarop dat 'n kind se disposisie om op 'n sekere manier op te tree beïnvloed word deur sy/haar genetiese samestelling en meld verder dat wanneer die omgewing die disposisie ondersteun, die disposisie versterk word en dat dit met verloop van tyd moeiliker kan word om die disposisie te wysig. 'n Kind wat byvoorbeeld belangstel in 'n spesifieke aktiwiteit kan om die rede bereid wees om deel te neem aan die aktiwiteit. Indien die kind dan sukses behaal met die aktiwiteit en/of positiewe terugvoer ontvang vanuit die omgewing sal die kind moontlik voortgaan om deel te neem aan die aktiwiteit en met verloop van tyd deelneem aan meer komplekse vorme van die aktiwiteit, wat 'n positiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling. Die moontlikheid bestaan egter ook dat 'n kind se disposisie, byvoorbeeld gebrekkige belangstelling of motivering, die kind kan verhinder om deel te neem aan aktiwiteite en dat die verskraalde blootstelling en beoefening van die aktiwiteite weer 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling. 'n Kind wat byvoorbeeld 'n liefde koester vir lees sal meer gereeld lees, wat 'n positiewe invloed kan uitoefen op die ontwikkeling van sy/haar leesvaardighede, reseptiewe en ekspressiewe taalgebruik, algemene kennis, kritiese denke en so meer, wat daartoe kan bydra dat die kind moontlik met verloop van tyd aan meer komplekse kognitiewe aktiwiteite en prosesse kan deelneem. 'n Kind wat min lees kan weer 'n verskraalde ontwikkeling van lees-, taal- en denkvaardighede toon wat 'n invloed kan uitoefen op die kind se vermoë om deel te neem aan komplekse kognitiewe aktiwiteite en prosesse en wat weer 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling.

Sroufe *et al.* (1992: 50) wys daarop dat die invloed van kinders se genetiese samestelling op hul ontwikkeling sterker is in die vroeër ontwikkelingsfases maar dat kinders in latere ontwikkelingsfases meer vatbaar is vir omgewingsinvloede. Die institusionalisering van babas in die eerste 4 maande van hulle lewe het byvoorbeeld geringe blywende invloede op die kinders getoon terwyl institusionalisering tussen 4 en 12 maande 'n groot invloed uitgeoefen het op hulle sosiale- en emosionele ontwikkeling.

- Bio-ekologiese hulpbronne – hieronder word ingesluit die individu se bates en tekorte, wat die individu se vermoë om effektief deel te neem aan die proksimale prosesse beïnvloed. *Bates* verwys na byvoorbeeld vermoëns, kennis, vaardighede en ondervinding of ervaring. ‘n Kind wat oor die nodige kennis en/of vaardighede beskik om deel te neem aan ‘n aktiwiteit sal na verwagting oor die vermoë beskik om effektief deel te neem aan proksimale prosesse. Met *tekorte* word bedoel byvoorbeeld genetiese belemmeringe, fisieke probleme en neurologiese disfunksies wat ‘n kind se vermoë om effektief deel te neem aan proksimale prosesse verhinder. Volgens Bouwer (2004: 51) reflekteer die ekologiese hulpbronne wat ‘n individu na ‘n taak bring ook die individu se vlak van ontwikkeling wat verteenwoordigend is van wat die individu tot op hede geleer en ervaar het.
- Appèlmatige eienskappe (“demand characteristics”) – hierdie eienskappe word so genoem op grond van hulle vermoë om reaksies vanuit die sosiale omgewing te ontlok of te ontmoedig, wat dan sielkundige prosesse van groei kan bevorder of verhinder. ‘n Voorbeeld hiervan sluit in hiperaktiwiteit teenoor passiwiteit. Bouwer (2004: 51) noem dat die individu se appèlmatige eienskappe die individu se verhoudings met ander en die omgewing kan beïnvloed. Sy (Bouwer, 2004: 51) noem verder dat die individu se manier van uitdrukking en reaksie beïnvloed word deur die individu se interpretasie van gebeure en die terugvoer wat die individu ontvang. Lewin se fokus op die individu se subjektiewe ervaring van die omgewing word hierdeur in herinnering geroep.

2.2.6.2 Proses

Die proses verwys na die interaksie patrone wat binne ‘n sisteem plaasvind en die proses behels die spesifieke vorme van interaksie tussen die individu en die omgewing wat oor tyd plaasvind, naamlik as proksimale prosesse. ‘n Begryping van die individu se proksimale prosesse van interaksie met die omgewing is ‘n belangrike onderdeel in die interpretasie van die individu se handeling (Bouwer, 2004: 50).

Daar is verskeie faktore wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling en die krag van die proksimale prosesse om ontwikkeling te beïnvloed verskil en is 'n funksie van elk van die volgende: die eienskappe van die ontwikkelende persoon, die onmiddellike en ook meer verwyderde kontekste en die kind se ontwikkelingsvlak waarin dié prosesse plaasvind (Bronfenbrenner, 2005: xv). Bronfenbrenner (2005: 180) wys daarop dat proksimale prosesse die sterkste voorspellers van ontwikkelingsuitkomst blyk te wees en dat dié prosesse as buffers kan optree teen die invloed wat omgewingsverskille op ontwikkelingsuitkomst kan uitoefen. Die ontwikkeling van 'n kind wat toereikend deelneem aan toereikende proksimale prosesse sal dus nie noodwendig negatief beïnvloed word deur negatiewe omgewingsinvloede nie. Daar kan ook nie aanvaar word dat die ontwikkeling van 'n kind wat blootgestel word aan positiewe omgewingsinvloede noodwendig daar positief gaan uitsien nie. Die proksimale prosesse wat in en tussen die sisteme plaasvind sowel as die uitkomst wat hulle tot gevolg het moet dus oorweeg word wanneer ontwikkeling ondersoek word.

2.2.6.3 Konteks

Die konteks sluit in die gesin, skool en gemeenskap. Bouwer (2004: 50) noem dat die ontwikkelingsvlak van die individu sowel as die invloed van die interaktiewe kontekste waarin die individu leer, hier in aanmerking geneem moet word. Donald *et al.* (2002: 144) wys daarop dat die toereikendheid van leer en ontwikkeling afhanklik is van die konteks waarin dit plaasvind. Die ontwikkeling van 'n kind wat grootword in 'n konteks waar betekenisvolle ander persone betrokke is, waar deelname aan proksimale prosesse aangemoedig word, positiewe terugvoer voorsien word en waar hulpbronne beskikbaar is, kan positief hierdeur beïnvloed word aangesien daar verskeie geleenthede hiervoor geskep word, terwyl 'n konteks wat gekenmerk word deur gebrekkige aansporing, afwesigheid van betekenisvolle ander persone, beperkte hulpbronne en/of min of geen proksimale prosesse, 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling.

In 'n poging om die invloed van die konteks op menslike ontwikkeling beter te begryp verwys Bronfenbrenner (2005: 29-31) na 'n studie gedoen deur Skeel waarin 13 driejarige, oënskynlik kognitief gestremde, geïnstansionaliseerde kinders in die sorg geplaas is van vroulike inwoners in 'n staatsinstansie vir kognitiewe gestremdes. Die kontrole groep het agtergebly in die

weeshuis. Die studie het gestrek oor 'n periode van 'n jaar en 'n half en in dié tyd het die eksperimentele groep 'n toename in hulle intelligensietelling getoon terwyl die kontrole groep 'n afname getoon het. Skeel het gevind dat die vrouens baie tyd saam met die kinders deurgebring het deur te speel, te gesels en hulle op te lei in alledaagse take. Na afloop van die studie was dit moontlik om die kinders in die eksperimentele groep te oorweeg vir aanneming. Skeel het 30 jaar later in 'n opvolg studie gevind dat al 13 kinders selfonderhoudend was, elf van hulle het daarin geslaag om hoërskool opleiding te voltooi en vier van hulle het verder gestudeer. Die kinders wat deel gevorm het van die kontrole groep was òf oorlede òf nog steeds in die weeshuis. Die resultate van die studie dui op die positiewe invloed van ondersteunende en selfs matig stimulerende kontekste op ontwikkeling en beklemtoon die belangrike rol wat konteks speel in die ontwikkeling van kinders.

Bronfenbrenner (1976: 10) het vroeg reeds daarop gewys dat die konteks nie slegs die persone met wie die individu in interaksie verkeer insluit nie, maar ook die fisiese faktore soos geraas in die omgewing, televisies, telefone en rekenaars en hy het verwys na 'n studie gedoen deur Cohen, Glass en Singer wat getoon het dat gereelde blootstelling aan geraas 'n negatiewe invloed uitgeoefen het op kinders se lees prestasie en ouditiewe diskriminasievermoë. Die resultate het verder getoon dat die betekenisvolle ander persone ook deur die geraas beïnvloed was en dat hulle tot 'n mindere mate betrokke was in gesprekke met die kinders, wat 'n negatiewe invloed gehad het op die interaksies.

2.2.6.4 Tyd

Die tyd dimensie speel 'n belangrike rol in die totale sosiale konteks en Bronfenbrenner voorsien vir sy bio-ekologiese model 'n meer omvattende beskrywing van tyd en onderskei tussen mikrotyd, mesotyd en makrotyd. Binne voortdurende episodes van 'n proksimale proses verwys *mikrotyd* na die kontinuïteit teenoor diskontinuïteit van die proses. *Mesotyd* is die periodiese aard van hierdie episodes oor breër tydsintervalle, soos dae en weke. *Makrotyd* fokus op die veranderende verwagtinge en gebeure in die groter gemeenskap, beide in en oor generasies, soos hulle 'n invloed uitoefen op, of beïnvloed word deur, die prosesse en uitkomst van menslike ontwikkeling deur die lewensverloop van die individu (Bronfenbrenner, 2005: xvii).

Tyd as dimensie sluit in veranderings oor tyd heen as gevolg van maturasie in die individu sowel as veranderings in die omgewing. Tydens die proses van maturasie ondergaan die individu veranderings in sy/haar fisiese-, emosionele-, sosiale- en kognitiewe ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 74) wys daarop dat die veranderings wat plaasvind as gevolg van maturasie 'n invloed uitoefen op die wyse waarop die individu in interaksie verkeer met die omgewing. Hulle wys ook daarop dat byvoorbeeld die fisiese en kognitiewe veranderings wat plaasvind tydens puberteit daartoe kan bydra dat 'n tiener se selfkonsep gewysig word, dat hulle kommunikasie patrone met hulle ouers verander en dat selfs hulle oriëntasie ten opsigte van die portuurgroep anders daar kan uitsien. Die proksimale prosesse word gevolglik ook beïnvloed deur maturasie deurdat die individu se deelname aan dié prosesse gerig, gemobiliseer of verhinder kan word.

Veranderings in die omgewing kan onder andere insluit tegnologiese-, ekonomiese- en politieke veranderings wat oor tyd plaasvind en wat 'n invloed uitoefen op prosesse en ontwikkeling. Die veranderings op byvoorbeeld tegnologiese gebied (rekenaars, telefone, televisie en die internet) kan 'n invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings in sisteme deurdat kommunikasie vergemaklik word en toegang tot hulpbronne moontlik gemaak word. Dié veranderinge kan 'n positiewe invloed uitoefen op ontwikkeling deurdat die tegnologie toegang tot inligting vergemaklik het, wat implikasies inhou vir onderrig en leer sowel as ontwikkeling. Dié veranderinge kan ook 'n negatiewe invloed uitoefen op ontwikkeling deurdat kinders nou 'n groot deel van hulle tyd voor die rekenaar, televisie of internet deurbring en minder buite speel, wat 'n negatiewe invloed kan uitoefen op byvoorbeeld hulle groot motoriese ontwikkeling. Die interne veranderings (in die individu) sowel as eksterne veranderings (in die omgewing) moet gevolglik in aanmerking geneem word in 'n ondersoek na ontwikkeling-in-konteks aangesien die invloed hiervan implikasies inhou vir menslike ontwikkeling.

2.2.7 Implikasies van die bio-ekologiese model vir die studie

Die bio-ekologiese model voorsien 'n teoretiese gefundeerde raamwerk waarbinne die invloed van diskoerse op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling ondersoek en beskryf kan word. Die raamwerk voorsien 'n struktuur wat interpretasies kan begelei om te verseker dat belangrike aspekte in samehang in aanmerking

geneem word en kan ook moontlike interpretasies sinvol ondersteun. Ek moet egter deurgaans waak teen enkelvoudige interpretasie wat daartoe kan bydra dat belangrike insigte verlore kan gaan. Die model hou ook implikasies in op metodologiese vlak deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan deur die model geïnformeer word. Die model kan ook my refleksies oor my eie posisie as navorser ten opsigte van die sisteme wat ondersoek word tydens data-insameling en data-analise informeer.

Die bio-ekologiese model het waarde in ons begryping van die kompleksiteit van die omgewings waarin ontwikkeling voltrek word en beklemtoon die belangrikheid van die verskillende vlakke van die hele sosiale konteks wat op komplekse en dinamiese wyse met mekaar in interaksie is. Ek sal fokus op die tuisskoolonderrigsituasie in die konteks van die gesinsisteam, alhoewel al die interaktiewe kontekste ook oorweeg moet word. Een van die vrae wat na vore kom raak die wyse en die mate waartoe die mikrosisteme van die tuisskole sowel as die gesinsisteme waarin dit plaasvind moontlik gaan verskil van die mikrosisteme van kinders wat institusionele skole bywoon. Die moontlikheid bestaan ook dat die mikrosisteme van die tuisskole onderling gaan verskil met betrekking tot die eie uniekheid van elk.

Verdere vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die tuisskool die verloop van die proksimale prosesse kan beïnvloed sowel as die invloed van die tuisskool op die openheid of geslotenheid van die gesinsisteam, wat weer implikasies inhou op mesosistemiese vlak. 'n Verdere vraag raak die wyse en die mate waartoe die houdings, oortuigings en waardes van die kultuur en/of subkulture (makrosisteam) waarin die gesin en die tuisskool funksioneer 'n invloed uitoefen op die gesinsisteam sowel as die tuisskool. Sommige tuisskole kan selfs as isolerende entiteite funksioneer alhoewel die tuisskole nie in isolasie ondersoek kan word nie, en die bio-ekologiese model kan my as navorser bestuur om deurgaans eko-sistemies te dink, en ook eksterne- en tydsfaktore in berekening te hou in terme van die ekso- en chronosisteme. Die vrae hou dus implikasies in tydens die navorsingsproses sowel as die bespreking van die bevindings en sal deurgaans in oorweging geneem word.

2.3 KULTUUR EN SUBKULTUUR

2.3.1 Inleiding

In hoofstuk 1 het ek reeds kortliks verwys na kultuur en subkultuur in ‘n poging om die relevantheid hiervan vir die voorgename studie te oorweeg. Tydens my verkenning van die bio-ekologiese model het dit na vore gekom dat menslike ontwikkeling nie volledig ondersoek of begryp kan word indien die interaksies tussen ‘n individu en al die omgewings waarbinne hy/sy funksioneer nie in berekening gebring word nie. Soos reeds uitgewys in 2.2.5.4 speel kultuur en subkultuur ‘n rol op makrovlak maar ook op al die vlakke van die ekologiese omgewing en kan dit ‘n direkte/indirekte invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme. In hoofstuk 1 het ek ook reeds kortliks daarop gewys dat daar ‘n wedersydse beïnvloeding plaasvind tussen diskoers en kultuur/subkultuur en daarom kan die invloed van diskoers nie ten volle begryp word sonder om die kultuur en/of subkultuur waaraan die individu behoort te ondersoek nie. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die tuisskool, as deel van die gesinsisteam, op mesosistemiese vlak beïnvloed en gerig word deur die diskoerse, oortuigings, houdings, waardes en norme van individue in die onderskeie mikrosisteme, byvoorbeeld die tuisskoolonderrig organisasies, kerk en portuurgroepe, waarmee die tuisskool in interaksie verkeer. ‘n Verdere vraag raak die mate waartoe veranderings op onder andere tegnologiese, ekonomiese en politieke gebied ‘n invloed uitoefen op die gesinsisteam se diskoerse, oortuigings, houdings, waardes en norme en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk. Ek sal vervolgens poog om ‘n teoretiese oorsig van die konsepte “kultuur” en “subkultuur” te onderneem en die implikasies hiervan vir die voorgename studie te oordink.

2.3.2 ‘n Teoretiese oorsig van die konsepte kultuur en subkultuur

2.3.2.1 Oriëntering

In die literatuur word daar melding gemaak van verskeie beskouings van kultuur en studies word onderneem vanuit verskillende dissiplines, byvoorbeeld Antropologie, Sosiologie en Sielkunde, wat berus op eiesoortige aannames, uitgangspunte, en sienings oor die definiëring van kultuur,

die wyse waarop kultuur ontwikkel, die invloed van kultuur op menslike gedrag en die rol wat kultuur speel in ontwikkeling. Ek gaan vervolgens verskillende beskouings oor kultuur oorweeg in 'n poging om die konsep “kultuur” te verken.

Louw (2004: 260) verwys na Loustaunau en Sobo wat kultuur benader vanuit die Antropologie en Sosiologie en kultuur beskou as aangeleerde kennis wat gedeel word deur individue van dieselfde samelewing. Hulle is van mening dat kultuur aan individue riglyne voorsien oor die wyses waarop dinge gedoen word, wat hulle glo, waaraan hulle waarde heg, hulle wyses van kommunikasie, hulle gewoontes, gebruike, rituele, kunste en ontspanning. Volgens antropoloë en sosioloë speel kultuur 'n sentrale rol in menslike gedrag en is kultuur van kernbelang in die begryping van menslike gedrag. Louw (2004: 260) noem verder dat Ridley en Li saamstem met dié beskouing en dat hulle verder onderskei tussen eksterne (artefakte, rolle en instansies) en interne (houdings, waardes, oortuigings, verwagtings) elemente van kultuur. Hulle wys daarop dat kultuur gereflekteer word in fisiese objekte, maar ook in 'n individu se gedrag, houdings, waardes en verwagtings en hulle gaan hierin akkoord met Lewin se beskouing dat die fisiese sowel as sielkundige aspekte van die konteks tydens 'n ondersoek na kultuur oorweeg moet word.

Garcia-Coll en Magnuson (2000: 96-97) fokus op die rol wat kultuur speel in ontwikkeling tydens die kinderjare, hetsy as ontwikkelingsrisiko of as ontwikkelingshulpmiddel. Hulle verwys na die verskynsel “*cultural mismatch*”, wat plaasvind wanneer ouers se persepsie van ontwikkeling verskil van dié van die samelewing, wat dan moontlike risiko's kan inhou vir ontwikkeling, terwyl 'n individu se kulturele agtergrond in sekere gevalle ook positief daar kan uitsien en as beskerming kan dien tydens ontwikkeling. Die moontlikheid bestaan inderdaad dat die tuisskool opvoeders se houdings, oortuigings en persepsies van ontwikkeling kan verskil en/of ooreenstem met dié van die breër samelewing, wat 'n invloed kan uitoefen op onder andere die seleksie van leerinhoude, die kwaliteit van onderrig en die uitkomst wat deur hulle gestel word, wat dan sodoende hul kinders se ontwikkeling kan beïnvloed, hetsy positief of negatief. Dit sou dus byvoorbeeld kon gebeur dat 'n kind wat verder wil gaan studeer nie kwalifiseer vir nagraadse studie nie omrede onderrigleemtes of die ouers se keuse van leerinhoude.

Hill, Watson, Rivers en Joyce (2007: 2) fokus weer op die rol wat kultuur speel in interpersoonlike kommunikasie. Hulle wys daarop dat samelewings deur hulle kultuur geïdentifiseer en ook gedifferensieer kan word en dat kultuur saamgewef is uit verskeie faktore, naamlik die samelewing se geskiedenis, taal, tradisies, gebruike, kunste, geografie, sosiale faktore, politieke faktore, ekonomiese norme, waardes en godsdiens. Hulle voer verder aan dat kultuur 'n raamwerk voorsien waarin sosiale interaksie plaasvind, dat kultuur deur sosialisering oorgedra word en dat kommunikasie 'n sentrale rol speel in die proses. Hill *et al.* (2007: 2) stel dat die gedrag van nuwe lede in die samelewing, byvoorbeeld kinders en immigrante, tydens die proses van sosialisering gevorm word ooreenkomstig die verwagtings van die kultuur, en hulle verwys na Kim wat ook die mening huldig dat nuwe kulturele patrone verwerf word tydens interaksie met ander individue sowel as deelname aan kulturele aktiwiteite (Hill *et al.*, 2007: 182). Kinders leer dus ook van hulle kultuur tydens hulle interaksies en deelname aan aktiwiteite by die skool (met onderwysers en die portuurgroep), die kerk en familie-byeenkomste. Die interaksies en verhoudings binne en tussen die sisteme is hier van kernbelang. Die moontlikheid bestaan dat 'n individu se oortuigings, houdings, waardes en wyses van betekenisgewing tydens sosialisering verander of gewysig kan word, wat 'n invloed kan uitoefen op diskoers. Diskoerse kan gewysig of selektief gerig word en sou dus 'n invloed kon uitoefen op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling.

Hill *et al.* (2007: 1) is van mening dat kommunikasie prosesse 'n integrale deel vorm van die kultuur waarin die prosesse plaasvind en voer aan dat die tekens, simbole en kodes wat dien as boustene vir die interpersoonlike kommunikasie in 'n kultuur gegrond is en dat die betekenis wat daardeur oorgedra word grotendeels afhanklik is van gedeelde kulturele begrip. Tydens kommunikasie maak individue gebruik van taal om in en tussen kulture te kommunikeer en daarom is taal sentraal in individue se sosiale verhoudings en word kulturele verskille sigbaar in taal (Meier, 2007: 660). Servaes en Lie (2003: 14) wys verder daarop dat die kommunikasie media 'n groot rol speel in die oordraging van kultuur deurdat bestaande en nuwe betekenis oorgedra word aan 'n gemeenskap, byvoorbeeld deur mites en stories op die televisie, en sodoende leer 'n individu meer van die kultuur waaraan hy/sy behoort.

Berry (2004: 3-4) fokus op die invloed van kultuur op die ontwikkeling van bekwaamheid en hy gaan akkoord met Bronfenbrenner dat menslike ontwikkeling slegs begryp kan word indien die konteks waarin ontwikkeling plaasvind in berekening gebring word. Hy vertrek vanuit die kruis-kulturele sielkunde en stel voor dat 'n eko-kulturele perspektief as raamwerk aangewend moet word in 'n poging om menslike diversiteit te verklaar. In 'n poging om die eko-kulturele perspektief beter te begryp gaan ek dié perspektief kortliks uiteensit.

Berry (2004: 8) poneer twee bronne van beïnvloeding, naamlik die ekologiese- en sosio-politieke kontekste, en twee kenmerke van populasies (populasie veranderlikes) wat moontlik aanpasbaar is hierby, naamlik kulturele- en biologiese eienskappe, wat hy bestempel as agtergrond veranderlikes. Wedersydse beïnvloeding vind dan plaas deurdat 'n individu se kulturele- en biologiese eienskappe hom/haar in staat stel of verhinder om aan te pas by die ekologiese- en sosio-politieke kontekste en terselfdertyd kan die ekologiese- en sosio-politieke kontekste ook 'n invloed uitoefen op 'n individu se biologiese- en kulturele eienskappe. Hierdie perspektief sal waarde hê in 'n begryping van die wedersydse beïnvloeding wat plaasvind tussen die lede van die tuisskool en die omgewings waarmee die tuisskool in interaksie verkeer.

Berry (2004: 8) huldig die mening dat die populasie veranderlikes deur gene, enkulturasie, sosialisering en akkulturasie oorgedra word en sigbaar word in 'n individu se waarneembare eienskappe en gedrag. Hill *et al.* (2007: 182) is van mening dat toetrede tot 'n nuwe samelewing die begin is van 'n leerproses en hulle verwys na Kim wat drie prosesse identifiseer wat plaasvind tydens aanpassing by 'n nuwe kultuur, naamlik enkulturasie, akkulturasie en dekultrasie.

Enkulturasie vind plaas wanneer 'n individu aanvanklik moet aanpas in die samelewing waarin hulle gebore word, waartydens die individu gevestig raak in 'n bekende wêreld en sodoende 'n kulturele “*insider*” word. Dit wil dus voorkom of ouers aanvanklik grotendeels verantwoordelik is daarvoor om die oortuigings, houdings, waardes en norme vir hulle kinders te leer.

Akkulturasie en *dekultrasie* tree in werking wanneer 'n individu blootgestel word aan 'n ander kultuur, waar die nuwe kultuur aangeleer word (akkulturasie) en die gebruike van sy/haar eie kultuur afgeleer moet word (dekultrasie).

Berry (2004: 9-11) stel kulturele oordraging sentraal in die eko-kulturele perspektief. Sy beskouing van die proses is gegrond in die ekologiese denke van Egon Brunswik, wat gebruik maak van 'n model om die verhouding tussen konteks en gedrag (uitkomst) voor te stel. Die model verwys na vier tipes konteks, naamlik ekologiese konteks, ervaring konteks, situasie konteks en assessering konteks. Die *ekologiese konteks* verwys na die relatief stabiele en permanente eienskappe van die omgewing wat as konteks dien vir menslike aksies en sluit die populasie veranderlikes in. Die *ervaring konteks* bestaan uit patrone van herhaalde ervarings wat die basis vorm van individuele leer en ontwikkeling en sluit opvoedingspraktyke, opleiding en onderrig in. Die *situasie konteks* dui op die omgewings omstandighede wat geobserveer kan word in 'n poging om spesifieke gedrag op 'n gegewe plek of tyd te verklaar en verwys na spesifieke rolle of sosiale interaksies wat 'n invloed kan uitoefen op die wyse waarop 'n individu reageer teenoor die omgewing. Beide die ervaring- en situasie kontekste is ingebed in die ekologiese konteks en Lewin het vroeg reeds (1936) hierna verwys as die “*sielkundige wêreld*” van 'n individu. Die *assessering konteks* verwys na toets items of stimulus toestande wat deur sielkundiges ontwerp word om spesifieke reaksies te ontlok of om toetstellings te verkry.

Berry (2004: 11) stel verder vier gedragsuitkomst parallel teenoor die kontekste, naamlik gebruike, repertoire, aksies en toetstellings. *Gebruike* verwys na die komplekse gedragspatrone wat in 'n populasie of kultuur ontwikkel en wat beskou word as tradisionele response op die ekologiese konteks en dit sluit gevestigde en gedeelde patrone van gedrag in 'n kulturele groep in. *Repertoire* verwys na die relatief stabiele en komplekse gedrag van die individu wat oor tyd aangeleer word tydens herhaalde ervarings en/of leerprosesse en dit sluit die vaardighede, eienskappe en houdings in wat verwerf word deur opleiding of onderrig (formeel of informeel) of tydens die vervulling van spesifieke rolle. *Aksies* verwys na gedrag wat te voorskyn kom as 'n respons op 'n onmiddellike stimulus of ervaring en is nie(*sic*) 'n funksie van rol, ervarings of opleiding nie. *Toetstellings* verwys na gedrag wat geobserveer, gemeet of aangeteken word tydens sielkundige assessering (eksperimente, onderhoude of toetsing).

Kultuur word beskou as 'n kontroversiële konsep en daar bestaan verskillende sienings oor die rol wat kulturele konteks speel in menslike gedrag. Berry (2004: 4+6) verwys na drie verskillende konseptualiserings van die verhouding tussen die kulturele konteks en menslike

gedrag naamlik absolutisme, relativisme en universalisme. *Absolutisme* gaan uit van die aanname dat menslike verskynsels basies dieselfde is in alle kulture en ontken die invloed van kultuur op ontwikkeling en gedrag. In dié benadering word in navorsing en meting gebruik gemaak van gestandaardiseerde instrumente en die resultate word geïnterpreteer sonder om alternatiewe kultureel gebaseerde sienings in aanmerking te neem. *Relativisme* gaan weer uit van die aanname dat kultuur vorm gee aan alle menslike gedrag. Volgens relativisme word verduidelikings vir menslike gedrag gesoek in die kulturele konteks waarbinne 'n individu ontwikkel. In dié benadering word daar gefokus op die betekenis wat 'n kulturele groep toeken aan 'n verskynsel en vergelykings word selde indien ooit gemaak. *Universalisme* gaan ten slotte uit van die aanname dat basiese menslike eienskappe teenwoordig is by alle lede van 'n groep en dat kultuur 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling en uitdrukking van daardie eienskappe. In dié benadering word gefokus op die onderliggende prosesse en tydens die interpretasie van verskille en ooreenkomste word alternatiewe betekenis gebaseer op die kultuur en ook in aanmerking geneem. Die eko-kulturele perspektief wat vroeër bespreek is, is gebaseer op dié benadering.

Vir die doel van die studie sal ek vanuit die relativistiese benadering te werk gaan en sal ek deurgaans poog om die deelnemers se kultuur en/of subkulture te oorweeg met spesifieke verwysing na hulle unieke rame van betekenisgewing om moontlike diskoerse te identifiseer wat 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuissskooling. Tydens die studie gaan ek fokus op die deelnemers in hulle kontekste en die betekenis wat hulle heg aan die tuissskool praktyk sonder om vergelykings en/of veralgemenings te maak.

2.3.2.2 Omskrywing van die konsepte kultuur en subkultuur

Die verskillende beskouings oor kultuur het uiteraard daartoe bygedra dat daar verskeie definisies van kultuur bestaan (Meier, 2007: 658; Lonner & Hayes, 2004: 98; Louw, 2004: 260; Vlasselaers, 2002: 99). Vir die doel van die studie gaan ek fokus op twee definisies, soos reeds vermeld in hoofstuk 1. Beide definisies word al vir 'n geruime tyd gebruik wat daarop dui dat, alhoewel kulturele inhoud dinamies is en oor tyd verander, die konsep "kultuur" al lank reeds grondig vasgevat is en daar 'n algemene begrip heers van dié konsep.

Tabane en Bouwer (2006: 554) gebruik 'n definisie van kultuur wat deur Kroeber en Kluckhohn (1952) geformuleer is:

“Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may on the one hand be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.”

Volgens dié definisie oefen kultuur 'n invloed uit op huidige sowel as toekomstige gedrag deurdat kultuur riglyne van en vir gedrag voorsien wat deur die samelewing beskou word as toepaslike gedrag. Verskeie navorsers (Loustaunau & Sobo in Louw, 2004: 260; Berry, 2004: 4) gaan akkoord met Kroeber en Kluckhohn en erken ook die rol wat kultuur speel in menslike gedrag, wat daarop dui dat kultuur dus 'n sentrale rol speel in 'n individu se interaksies en verhoudings met ander individue. Kultuur word verwerf en oorgedra deur simbole wat vergestaltung verkry in artefakte wat onder andere geboue, kleredrag, voedsel en kuns insluit. 'n Holistiese benadering tot kultuur waar gedragspatrone sowel as die fisiese omgewing in berekening gebring word kan bydra tot toenemende begryping van 'n kultuur.

Volgens die definisie van Kroeber en Kluckhohn vorm die tradisionele idees en veral die betekenis wat daaraan geheg word die kern van 'n kultuur en dit moet dus tydens die studie oorweeg word. Die tradisionele idees word oorgedra van generasie tot generasie alhoewel die moontlikheid egter bestaan dat veranderinge in die individu sowel as die omgewing kan plaasvind wat daartoe kan bydra dat betekenis verander of gewysig kan word. 'n Individu se ervarings en wyses van betekenisgewing speel gevolglik 'n rol en moet tydens die studie oorweeg word. Die definisie wys verder daarop dat kultuur die produk kan wees van die samewerking van verskeie faktore, maar meer belangrik nog kan kultuur die individu se verdere aksies en praktyke beïnvloed, hetsy positief of negatief. Houdings, oortuigings, waardes en norme kan tot so 'n mate deel vorm van 'n kultuur dat 'n individu dit as vanselfsprekend aanvaar en gekondisioneer word om dienooreenkomstig op te tree en sodoende kan dit 'n direkte invloed uitoefen op toekomstige gedrag. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se kultuur kan dus 'n invloed

uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskoling en dit moet tydens die studie oorweeg word.

Erasmus (2005a: 156) hou 'n definisie van kultuur voor wat Tylor reeds in 1871 geponeer het:

“Culture is a dynamic, changing system of knowledge, norms and values, embedded in the experiences of individuals and self-defined groups as well as in their interpretations and creations, in terms of which they give meaning, substance and expression to their lives, relationships and both their concrete and their non-concrete creations.”

Volgens dié definisie word 'n individu of 'n self-gedefinieerde groep (subkultuur) se kennis, norme en waardes beïnvloed en gerig deur eie ervarings en wyses van betekenisgewing wat interaksies en verhoudings kan beïnvloed, hetsy positief of negatief, en dit hou implikasies in vir die ontwikkelende individu. Tylor het vroeg reeds ingesien dat 'n individu se subjektiewe ervaring 'n rol speel in kultuur en sy definisie toon 'n sterk interpretivistiese inslag. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings en wyses van betekenisgewing tydens hulle interaksies en verhoudings oefen dus 'n invloed uit op hulle kennis en die norme en waardes wat deur hulle aangehang word en dit kan hulle persepsies en praktyk van tuisskoling beïnvloed en rig.

Tylor se definisie dui op die dinamiese aard van kultuur. Verskeie navorsers (Hill *et al.*, 2007: 1; Berry, 2004: 7; Louw, 2004: 259) het ook al daarop gewys dat kultuur nie staties is nie maar ontwikkel. Meier (2007: 658) verwys na Hernandez se beskouing van kultuur as 'n deurlopende, dinamiese proses waartydens die individu sy/haar aannames wysig en her-interpretêr terwyl die individu beïnvloed word deur interaksies met die omgewing. Marshall (in Meier, 2007: 658) voer aan dat individue tydens die proses kennis opdoen wat hulle gebruik om hulle wêreld te interpretêr. Dit is veral in die ervaring konteks geponeer in die model van Berry (2004: 9-11), waar kennis oor 'n kultuur verwerf word deur opvoeding, opleiding en onderrig en dié kennis kan individue se sosiale gedrag beïnvloed en rig. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan tydens interaksie met ander sisteme kennis opdoen wat 'n invloed kan uitoefen op hulle oortuigings, houdings en persepsies wat daartoe kan bydra dat sekere norme en waardes hierdeur

beïnvloed en gerig word. Hulle interaksies kan ook selektief geskied en die tuisskool leerders se blootstelling aan ander kulture beperk.

Beide definisies dui daarop dat die kultuur waaraan 'n individu behoort 'n invloed uitoefen op sy/haar wyses van betekenisgewing, wat weer hulle norme, waardes en gedrag kan beïnvloed en rig. Die kultuur waartoe die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders behoort moet dus oorweeg word tydens die studie aangesien hul kultuur 'n direkte/indirekte invloed kan uitoefen op hulle interaksies en verhoudings en hulle persepsies en praktyk van tuisskooling kan ook hierdeur beïnvloed en gerig word.

2.3.2.3 Subkultuur

Daar kan onderskei word tussen dominante kulture en subkulture. Louw (2004: 260) verwys na Loustaunau en Sobo se beskouing van 'n dominante kultuur as dié waarvan die norme, waardes, taal, strukture en instansies oorheers, terwyl subkulture daarbinne ontwikkel. Hill *et al.* (2007: 2) beskryf 'n subkultuur as 'n alternatief tot die dominante kultuur, waar 'n groep hulle eie norme, waardes en tradisies genereer terwyl hulle steeds sekere van die waardes, norme en tradisies van die dominante kultuur deel. Hulle is verder van mening dat subkultuur ook die reaksie van 'n sosiale groep insluit met betrekking tot hulle ervarings binne die samelewing en gaan akkoord met Vlasselaers (2002: 100) wat die mening huldig dat 'n samelewing nie eenvormig is nie maar bestaan uit verskeie sosiale sisteme waarbinne verskillende perspektiewe en houdings bestaan. 'n Individu se deelname aan 'n sosiale omgewing kan dus daartoe bydra dat hy/sy 'n verskillende perspektief ontwikkel oor die gegewe samelewing en deelname in dié samelewing.

'n Individu kan om verskeie redes betrokke raak by 'n subkultuur. Hill *et al.* (2007: 175-176) is van mening dat sommige individue hulleself beskou as buitestaanders, moontlik op grond van hulle eie ervarings in 'n samelewing, en hulle uit eie keuse tot 'n subkultuur wend. Die subkultuur bied ondersteuning aan persone en deur die subkultuur word hulle status as buitestaanders van die dominante kultuur gehandhaaf. Sommige individue wend hulle weer tot 'n subkultuur op grond van 'n behoefte om uitdrukking te gee aan 'n persoonlike identiteit, byvoorbeeld gypsies en punks, waar hulle kleredrag, haarstyle en voorkoms 'n kenmerk is van

die subkultuur maar ook van hulle eie self-identiteit (Hill *et al.*, 2007: 139+145). Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings kan dus moontlik daartoe bydra dat hulle hulleself wend tot 'n subkultuur (byvoorbeeld 'n tuisskoolonderrig organisasie) waar hulle die nodige ondersteuning verkry. Individue word ook soms gemarginaliseer, byvoorbeeld in die geval van gestremdheid, en word op dié wyse deel van 'n subkultuur en nie uit eie keuse nie (Hill *et al.*, 2007: 189).

Die interaksies en verhoudings wat tussen lede van dieselfde en verskillende kulture/subkulture plaasvind kan gevolglik 'n invloed uitoefen op 'n individu se houdings, oortuigings, persepsies, waardes en wyses van betekenisgewing. Omgekeerd, kan 'n individu se houdings, oortuigings, persepsies, waardes en wyses van betekenisgewing ook 'n invloed uitoefen op sy/haar interaksies en verhoudings binne 'n kultuur of 'n subkultuur. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan byvoorbeeld betrokke wees by 'n tuisskoolonderrig organisasie (subkultuur) waar die norme, waardes en tradisies verskil van die dominante kultuur, wat 'n invloed kan uitoefen op hulle verdere interaksies en verhoudings en ook op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling. Hulle betrokkenheid by die subkultuur kan ook 'n invloed uitoefen op die leerinhoud deurdat die inhoud gefokus, vernou of verbreed kan word in ooreenstemming met die subkultuur se waardes, norme en tradisies. Die persepsies, waarde en norme van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan ook 'n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig organisasie (subkultuur) en die interaksies en verhoudings aldaar beïnvloed. Dit is ook moontlik dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders 'n subkultuur kan verwerp of bevraagteken, maar die oorhoofse kultuur steeds aanvaar. Die dominante kultuur en die subkultuur kan dus 'n direkte en/of indirekte invloed uitoefen op die ontwikkelende kind (Sroufe *et al.*, 1992: 68-74) en moet tydens die studie in oorweging gebring word.

Soos reeds genoem kan 'n kultuur en subkultuur met verloop van tyd verander en 'n veranderende invloed uitoefen op die individu se oortuigings, houdings, waardes en norme. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe veranderings in 'n kultuur of subkultuur kan bydra tot wisselende beklemtonings, aanpassings en 'n wysiging van bepaalde waardes, norme en praktyke. In die volgende afdeling gaan ek vervolgens poog om die veranderings in kultuur en

subkultuur te verken om sodoende die invloed hiervan op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling te ondersoek.

2.3.2.4 Die verandering in kultuur en subkultuur

Berry (2004: 7) wys daarop dat kultuur oor tyd ontwikkel en kan verander as 'n reaksie op veranderende ekologiese omstandighede en/of weens kontak met ander kulture. Marx se teorie het 'n fundamentele rol gespeel in Vygotsky se denke. Marx het verklaar dat historiese veranderinge in 'n samelewing kan bydra tot verandering in die menslike natuur (Vygotsky, 1978: 7). Die veranderinge in die omgewing kan onder andere ekologiese oorgangstoestande sowel as veranderinge op ekonomiese, politieke en/of tegnologiese gebied insluit. Dit kan 'n invloed uitoefen op 'n kultuur deurdat kennis, norme en waardes deur hierdie veranderinge beïnvloed en gerig word en kan verander. 'n Moeder kan byvoorbeeld haar werk bedank, weens ekonomiese en/of politieke veranderinge, en besluit om tuisskoolonderrig aan haar kinders te voorsien. Haar en die gesin se kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme kan tydens die ervaring beïnvloed en gerig word en dit kan 'n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

Globalisasie bevorder kontak tussen kulture deurdat wêreldgemeenskappe en kulture in verbinding met mekaar tree en individue word sodoende gekonfronteer met nuwe inligting, idees en waardes (Du Toit, 2003: 15). Soos reeds genoem speel die media (televisie, tydskrifte, koerante en die internet) veral 'n rol in die oordraging van die inligting, idees en waardes. Kellner (in Servaes & Lie, 2003: 14) beskou die media as 'n industrie wat die produksie van kultuur kommersialiseer en standaardiseer. Kulturele produkte reflekteer die kulturele waardes van die individue wat dit geskep het en die sosiale realiteit waarin hulle geskep word (Servaes & Lie, 2003: 14). Die media stel dus individue in staat daartoe om te leer van hulle eie kultuur en ook ander kulture, wat kan bydra tot die verandering en/of wysiging van hulle kennis, waardes en norme en wat sodoende 'n invloed kan uitoefen op hulle ontwikkeling en gedrag.

Suid-Afrika word gekenmerk deur taal- en kulturele diversiteit en kan beskou word as 'n multi-kulturele samelewing van groepe met verskillende taal en kulturele tradisies (Vlasselaers, 2002:

97). ‘n Individu is voortdurend in interaksie met ander kulture (tydelik of permanent) tydens vakansies, werksverpligtinge, immigrasie en emigrasie (Hill *et al.*, 2007: 2), waartydens hy/sy kennis opdoen (Van den Bulck, 1999: 3) en betekenis toeke aan entiteite, byvoorbeeld gebeure, persone, prosesse en objekte. ‘n Individu vorm konstruksies van hierdie entiteite en organiseer dit as standpunte, persepsies en geloofstelsels (McMillan & Schumacher, 2001: 396). ‘n Individu word dan hoofsaaklik in sy/haar aksies gelei deur dié kennis, persepsies en wat hy/sy glo waar is (Van den Bulck, 1999: 3) en konstrueer ‘n beeld van realiteit wat hoofsaaklik sosiaal en kultureel van aard is (Van den Bulck, 1999: 10). Die wyse waarop ervarings omgesit word in betekenisvolle begrip kan die kwaliteit van die kennis beïnvloed en op grond van lewenservaring ontwikkel individue 'n verwysingsraamwerk wat bestaan uit kennis, oortuigings en waardes wat hulle gedrag kan beïnvloed en rig (Jadallah, 2000: 222). Hierdie perspektief staan bekend as sosiale konstruktivisme, wat beskou word as 'n postmodernistiese perspektief (Thrift & Amundson, 2005: 10+11).

Die verandering in ‘n kultuur en subkultuur vind met verloop van tyd plaas en verskeie faktore speel ‘n rol. Postmodernisme erken die bestaan van meervoudige realiteite en die sosiale konstruktivisme beklemtoon die rol wat sosiale konstruksie speel in die vorming van standpunte, persepsies en geloofstelsels wat ‘n invloed uitoefen op menslike gedrag en ontwikkeling. ‘n Individu se konstruksie van realiteit geskied nie in isolasie nie maar tydens interaksie en in verhouding met ander. Elke individu behoort aan ‘n groep of groepe wat ‘n invloed kan uitoefen op die sosiale konstruksie wat deur die individu konstrueer word. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders behoort aan 'n groep of groepe en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind tussen die groepe en kultuur/subkultuur. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe wedersydse beïnvloeding plaasvind tussen die individu se kultuur en die kultuur van die groep of groepe waaraan hy/sy behoort. ‘n Individu se identiteit word tydens interaksie met ander verwerf. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders verkeer in interaksie met ander wat 'n invloed kan uitoefen op hulle identiteitsvorming. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe die individu se identiteitsvorming beïnvloed word deur sy/haar kultuur sowel as die kultuur van die groep of groepe waaraan die individu behoort. In die volgende afdeling gaan ek poog om die konsepte “identiteit” en “groepe” te ondersoek in ‘n poging om die invloed van kultuur op die vorming van identiteit sowel as die funksionering van groepe te begryp.

2.3.2.5 Kultuur, identiteit en groepe

Erikson het bekendheid verwerf met sy werk oor identiteit. Hy (Erikson, 1968: 208) stel dat identiteit (in breë terme) verwys na die self wat ook die selfkonsep insluit. Hy erken die komplekse aard van identiteit en stel dat die proses waartydens identiteit gevorm word binne ‘n individu sowel as in sy/haar kultuur plaasvind (Erikson, 1968: 22). Hy omskryf die proses soos volg:

“...identity formation employs a process of simultaneous reflection and observation, a process taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges himself in the light of what he perceives to be the way in which others judge him in comparison to themselves and to a typology significant to them; while he judges their way of judging him in the light of how he perceives himself in comparison to them and to types that have become relevant to him.” (Erikson, 1968: 22)

Erikson (1968: 159) stel dat dié proses oor die lewenspan plaasvind. In die eerste lewensjare is die proses afhanklik van die ouers se vermoë om ‘n toereikende verhouding met hulle kind te vorm om sodoende ‘n veilige omgewing te skep waarin die kind ‘n self gevoel kan ontwikkel. Tydens die kinderjare vorm die kind identifikasies en betekenisvolle ander se verwagtings word aan die kind oorgedra. Die kind ontwikkel ‘n hiërargie van verwagtings wat deur kulturele- en historiese veranderings gewysig kan word. Identiteitsvorming vind dan plaas wanneer die kind sekere identifikasies en verwagtings van die kinderjare selekteer en assimileer as deel van sy/haar identiteit.

Marcia (in Thom, 1990: 459) omskryf identiteit as *“'n selfstruktuur wat 'n interne, self-gekonstrueerde dinamiese organisering van dryfvere, vermoëns, gelowe(sic) en die persoonlike geskiedenis is”*. Marcia (in Thom, 1990: 460) huldig die mening dat, indien identiteit goed ontwikkel is, die individu bewus word van sy/haar uniekheid, vermoëns en beperkinge, waardes, belangstellings, ideale en van die ooreenkomste met ander. Die proses waartydens identiteit gevorm word is dinamies (Erikson, 1968: 23) en verskeie faktore speel ‘n bepalende rol. Thom (1990: 464) voer aan dat individuele- en sosiale/kulturele faktore, byvoorbeeld kognitiewe ontwikkeling, seksualiteit, geslags-verskille, invloed van die ouers en die samelewing en kultuur

die ontwikkeling van identiteit kan beïnvloed. Identiteit kan nie beskou word as 'n gegewene nie, maar ontstaan en verander tydens 'n individu se interaksie met die omgewing en ander individue en identiteit word dus beskou as 'n sosiale konstruksie (Wepenaar & Pauw, 2004: 116).

Verskeie dissiplines (onder andere Sielkunde, Sosiologie en Linguistiek) en teoretici (byvoorbeeld Cooley, Mead, Rogers en Goffman) wys op die belangrike rol wat sosiale interaksie speel in die ontwikkeling en die handhawing van die self (Hill *et al.*, 2007: 64). Die definiëring, evaluering en verandering van identiteit vind plaas tydens sosiale interaksie en interpersoonlike kommunikasie is van kernbelang (Hill *et al.*, 2007: 49). Kultuur voorsien egter die raamwerk waarbinne sosiale interaksies plaasvind (Hill *et al.*, 2007: 96) en kan 'n direkte/indirekte invloed uitoefen op 'n individu se identiteit. Antropoloë erken ook die invloed van kultuur op identiteitsvorming en huldig die mening dat identiteit ingebed is in 'n eiesoortige kultuur en waardes en dat kultuur 'n belangrike rol speel in die vorming van identiteit (Van der Merwe, 2008: 360; Erasmus, 2005b: 234).

Kulture se sienings oor die aard van die self en sosiale verhoudinge verskil van mekaar (Kitayama & Duffy, 2004: 65-67). Globalisasie speel egter 'n rol tydens die vorming van identiteit deurdat kontak tussen kulture ook daartoe kan bydra dat 'n individu se identiteit kan verander. Servaes en Lie (2003: 13) is van mening dat 'n individu se identiteit gevorm word tydens sy/haar interpretasie van gebeure op plaaslike sowel as globale vlak en dat identiteit 'n kombinasie is van plaaslike en globale aspekte. Hulle noem verder dat 'n individu voortdurend sy/haar identiteit hervorm tydens hierdie interaksies.

Ting-Toomey (in Hill *et al.*, 2007: 48+49) verwys na twee bronne van identiteit, naamlik groep-gebaseerde identiteit (gevorm tydens deelname aan 'n emosioneel betekenisvolle groep) en persoon-gebaseerde identiteit (aspekte van ons self-konsep wat ons gebruik om onself van ander te differensieer en 'n gevoel van uniekheid te skep), wat verwerf en ontwikkel word binne die breër kultuur. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persoonlike identiteit kan gevorm of verander word deur groepsidentiteit tydens hulle interaksies met ander mikrosisteme, byvoorbeeld tuisskoolonderrig organisasies, die kerk, portuurgroepe, familie en vriende en dit

hou implikasies in vir die tuisskool praktyk. Hulle persoonlike identiteit kan ook 'n invloed uitoefen op hulle interaksies met dié sisteme.

Hill *et al.* (2007: 66, 69) wys daarop dat verskeie groepe bestaan binne die sosiale strukture van 'n samelewing en dat 'n individu dwarsdeur die lewenspan tyd deurbring as deel van groepe, byvoorbeeld vriende-, werk-, familie-, etniese-, geslag-, godsdienstige-, politieke- en sosio-ekonomiese groepe. Die groepe verskil van mekaar op grond van hulle doel en funksie en Hill *et al.* (2007: 69-71) onderskei tussen formele (besighede) en informele groepe (vriende), primêre (gesin) en sekondêre groepe (godsdienstige groepe), en in- ('n individu heg waarde aan sy/haar lidmaatskap) en uit-groepe ('n individu behoort nie aan die groep nie en handhaaf in sommige gevalle 'n negatiewe siening oor die groep). In- en uit-groepe kan ook dui op 'n individu se posisie ten opsigte van 'n groep of groepe.

Nie alle lede van 'n groep behoort noodwendig aan dieselfde kultuur nie. Die lede beskik elk oor eie kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme wat kan verskil en/of ooreenstem met dié van die groep en dit kan implikasies inhou tydens die vorming sowel as die funksionering van die groep. Die interaksies en verhoudings van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders wat behoort aan 'n tuisskoolonderrig organisasie waar dieselfde geloofsstelsel, waardes en norme gedeel word kan wedersydse beïnvloeding inhou. Dit kan daartoe bydra dat die vorming en funksionering van die groep bevorder of verhinder kan word. Kultuur kan gevolglik 'n direkte/indirekte rol speel in die interaksies en verhoudings sowel as die vorming en funksionering van groepe.

Baron en Byrne (in Hill *et al.*, 2007: 68) identifiseer die volgende sleutel kriteria waaraan 'n groep voldoen: die groep ken rolle toe aan lede, norme en ideologieë word in die groep gegeneer, daar is dikwels status differensiasie tussen lede, die groep ontwikkel kohesie en het die mag om konformiteit aan te moedig en om afwyking deur lede te ontmoedig. Groepe beskik dus oor die vermoë om vorm te gee aan die aard van die interaksies, die rolle wat vervul word asook die lede se gevoel van sosiale identiteit (Hill *et al.*, 2007: 66+67).

Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vervul ook 'n verskeidenheid van rolle tydens hulle interaksies met ander mikrosisteme. 'n Rol verwys na verwagte en aanvaarde patrone van gedrag

wat geassosieer word met 'n posisie in 'n groep en kan deur die groep of die samelewing gegeneer word, byvoorbeeld die rol van student of moeder (Hill *et al.*, 2007: 68). Nie alle rolle word gelyke waarde toegeken nie en sommige rolle dra meer status en mag in die groep, wat bydra tot die ontstaan van 'n status hiërargie waar sekere lede leiersposisies beklee. Die struktuur van 'n groep kan ook 'n individu se mate van populariteit in die groep reflekteer, byvoorbeeld 'n uitblinker of 'n geïsoleerde (Hill *et al.*, 2007: 68) en kan 'n invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings met die betrokke individu. Die moontlikheid bestaan byvoorbeeld van kritiek op ouers se besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien en die gesin kan moontlik deur groepe waaraan hulle behoort beskou word as “anders” en afgesonderd.

Kultuur en subkultuur speel 'n rol tydens 'n individu se vorming van 'n persoonlike- en groepsidentiteit sowel as tydens die vorming en funksionering van groepe. Uit die voorgaande afdelings is dit duidelik dat kultuur 'n sentrale rol speel in gedrag en dus implikasies inhou vir menslike ontwikkeling. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe kultuur 'n invloed uitoefen op ontwikkeling en die uitkomst wat ten doel gestel word. In die volgende afdeling gaan ek poog om die invloed van kultuur op menslike ontwikkeling te oordink.

2.3.2.6 Kultuur en menslike ontwikkeling

Die vroeër modelle van menslike ontwikkeling byvoorbeeld leerteoretiese benaderings (Meyer & Van Ede, 1990: 66-67) en psigoanalitiese benaderings (Meyer & Van Ede, 1990: 58; Erikson, 1968: 44-45) het slegs gefokus op die individu en die onmiddellike konteks (die gesin). Die invloed van sosio-kulturele faktore op ontwikkeling is nie in hierdie modelle in berekening gebring nie. 'n Verskuiwing het egter in die middel van die twintigste eeu plaasgevind en huidige teoretiese modelle, onder andere die bio-ekologiese model en die transaksionele model (Sameroff & Fiese, 2000: 141), fokus op ontwikkeling-in-konteks en erken die rol wat kultuur en sosio-kulturele faktore speel tydens ontwikkeling (Garcia-Coll & Magnuson, 2000: 94).

Die kulturele konteks waarin 'n kind ontwikkel word gekenmerk deur sekere beskouings, waardes en riglyne vir gedrag wat gedeel word deur individue van 'n spesifieke samelewing (Sroufe *et al.*, 1992: 76). Vygotsky (1978: 126) beskou 'n kind se toenemende vermoë om

sy/haar eie gedrag te rig en te beheer as 'n sentrale aspek van ontwikkeling. Hy verklaar dat 'n individu tydens die proses gebruik maak van simbole en hulpmiddele wat met verloop van tyd deur 'n samelewing geskep word en onderhewig is aan die veranderings wat in 'n kultuur plaasvind. In 2.3.2.1 het ek reeds daarop gewys dat kultuur 'n invloed kan uitoefen op 'n kind se verdere aksies en op praktyke, wat ook ouers se opvoedingspraktyke kan insluit. Shapiro en Azuma (2004: 193-198) bespreek 'n vergelykende studie wat ook getoon het dat ouers se opvoedingspraktyke beïnvloed word deur kultuur. 'n Kind se ontwikkeling kan dan ook beïnvloed en gerig word deur die opvoedingspraktyke. Indien 'n samelewing byvoorbeeld nie waarde heg aan 'n vader se betrokkenheid tydens opvoeding nie kan dit volgens Vogel (2008: 23) 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se ontwikkeling aangesien die rol wat deur 'n vader vervul word verskil van dié van die moeder en 'n kind het blootstelling aan beide nodig om gebalanseerd te ontwikkel.

Soos reeds genoem vind ontwikkeling plaas tydens 'n individu se interaksie met die omgewing. Berry (2004: 13+14) wys daarop dat die omgewing verskeie eise aan 'n individu stel en dat verskillende bekwaamhede en aanpassings nodig is om hieraan te voldoen. Samelewings stel nie dieselfde eise aan 'n individu nie en die moontlikheid bestaan dat die uitkomst wat ten doel gestel word kan verskil. Ferguson (in Berry, 2004: 12) poneer dat kulturele faktore bepaal wat geleer word en op watter ouderdom en dat verskillende kulturele omgewings daartoe bydra dat verskillende vermoëns ontwikkel word. 'n Kind leer dan onder andere kognitiewe-, sosiale-, en kommunikasievaardighede aan wat hy/sy nodig het om binne 'n spesifieke kulturele groep te funksioneer (Garcia-Coll & Magnuson, 2000: 109).

Garbarino en Ganzel (2000: 76+77) voer ook aan dat 'n individu tydens sy/haar interaksie met die omgewing blootgestel word aan verskillende geleenthede en/of risiko's wat ontwikkeling kan beïnvloed, hetsy positief of negatief. Geleenthede vir ontwikkeling verwys onder andere na dié verhoudings waarin 'n individu op materiële-, emosionele- en sosiale vlak ondersteun word en waar daar in sy/haar behoeftes voorsien word. Die ontwikkeling van 'n kind wie se ouers geleenthede skep vir deelname aan verskeie kwaliteit proksimale prosesse kan moontlik positief hierdeur beïnvloed word. Risiko's vir ontwikkeling verwys na direkte bedreigings sowel as die afwesigheid van geleenthede en sluit biologiese risiko's (byvoorbeeld wanvoeding en ongelukke)

sowel as sosio-kulturele risiko's (ontneming van essensiële ervarings en verhoudings) in. Die ontwikkeling van 'n kind wat in 'n omgewing grootword wat gekenmerk word deur gebrekkige fisiese en sosiale stimulasie kan byvoorbeeld negatief hierdeur beïnvloed word. Die kultuur waaraan 'n individu behoort kan 'n direkte/indirekte rol hierin speel deurdat ouers se kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme 'n invloed kan uitoefen op hulle keuse van geleenthede. Die tuisskool opvoeders kan byvoorbeeld 'n kurrikulum oorweeg wat gebaseer is op hulle godsdienstige of politieke oortuigings en so poog om hulle waardes en norme aan hulle kinders oor te dra. Die tuisskool opvoeders kan ook hulle kinders weerhou daarvan om deel te neem aan sosiale geleenthede, wat hulle kontak met die portuurgroep beperk.

Die kennis en vaardighede wat 'n kind moet aanleer om te voldoen aan die eise sowel as die ontwikkelingsuitkomst wat deur die ouers gestel word kan duidelik beïnvloed word deur die kultuur waaraan hulle behoort. Kultuur kan dus implikasies inhou vir die onderrig wat 'n kind ontvang. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die multi-kulturele situasie in Suid-Afrika 'n invloed uitoefen op 'n individu se ontwikkeling. 'n Verdere vraag raak die mate waartoe onderwys en onderrig voorsien in die eiesoortige kulturele behoeftes van 'n individu. In die volgende afdeling gaan ek poog om die rol wat kultuur speel in onderwys en onderrig te oordink.

2.3.2.7 Kultuur, onderwys en onderrig

Suid-Afrika word beskou as 'n diverse, multi-kulturele samelewing waar leerders met verskillende behoeftes in die onderwys geakkommodeer moet word. Om in die behoeftes van alle leerders te voorsien bestaan daar verskillende tipes skole. Vir die doel van my studie wil ek onderskei tussen institusionele skole (staatskole, privaat skole, spesiale skole en voorberoep skole) en tuisskole. In institusionele skole ontvang leerders formele onderrig in 'n skoolopset en 'n formeel gestruktureerde kurrikulum word deur opgeleide onderwysers gevolg. Dié skole is uiteraard nie homogeen nie, maar bestaan uit individue (lede van die beheerliggaam, onderwysers en leerders) uit verskillende kulturele agtergronde met hulle eie persoons-eienskappe, ervarings en wyses van betekenisgewing wat hulle gedrag kan beïnvloed en rig. Die unieke aard van elke skool kan verder daartoe bydra dat die toepassing van onderwys beleid en -teorieë sowel as die

onderrig en leer wat plaasvind nie dieselfde in alle skole sal geskied nie. Tuisskoolonderrig het toegeneem in populariteit en word tans erken as ‘n wettige alternatief tot institusionele skole. In tuisskole kies of skep die tuisskool opvoeders ‘n kurrikulum wat in hulle behoeftes sal voorsien en hulle is nie noodwendig opgeleide onderwysers nie. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders het eweneens hulle eie persoonseienskappe, ervarings en wyses van betekenisgewing, alhoewel hulle in die meeste gevalle van dieselfde kulturele agtergrond afkomstig is.

Kultuur kan ‘n rol speel tydens die ontwikkeling en toepassing van onderwys beleid aangesien die beleid op waardes gegrond word. Die multi-kulturele situasie in Suid-Afrika na 1994 het ‘n groot uitdaging aan die onderwys gestel onder andere omrede daar volgens Asmal (in Beckmann & Niewenhuis, 2004: 59) geen vaste waarderaamwerk vir die onderwys gelaat was waarop die onderwys beleid en besluite gegrond kon word nie. Alhoewel die meeste onderwyskundiges die verband tussen onderwys en waardes erken, verskil hulle ten opsigte van watter waardes in die kurrikulum ingesluit moet word aangesien elke individu ‘n eie waardestelsel konstrueer tydens sy/haar interaksies met ander (Beckmann & Niewenhuis, 2004: 58+60). ‘n Span was gevolglik saamgestel om ‘n besprekingsdokument oor waardes op te stel. Die dokument het in 2001 gelei tot die “*Manifesto on Values and Democracy*”, wat onder andere ses waardes voorstel wat die skoolstelsel behoort na te streef, naamlik regverdigheid, openheid, verdraagsaamheid, veeltaligheid, aanspreeklikheid en sosiale eerbaarheid (Beckmann & Niewenhuis, 2004: 59).

Dit kan egter gebeur dat ‘n skool nie die waardes toereikend oordra nie of dat invloede vanuit ander sisteme (byvoorbeeld die gesin of portuurgroep) daartoe bydra dat die waardes nie noodwendig deur alle leerders aangeleer word nie. Tuisskool opvoeders se waardes kan ooreenstem of verskil van die waardes wat in die Manifesto voorgestel word. Die moontlikheid bestaan ook dat die tuisskool leerder beperkte blootstelling het aan ander kulture wat daartoe kan bydra dat hy/sy slegs die waardes aanleer wat deur die tuisskool opvoeder as belangrik geag word. Die moontlikheid bestaan dus dat die onderwysbeleid nie op dieselfde wyse in alle skole toegepas word nie.

Alle kinders het die reg op basiese onderwys alhoewel die betekenisinhoud wat daaraan gekoppel word wissel van kultuur tot kultuur (Oosthuizen & Rossouw, 2001: 657+660-661). Die

betekenisinhoud kan ook met verloop van tyd verander (Oosthuizen & Rossouw, 2001: 661) en dit hou implikasies in vir die onderwys teorie. Malherbe (in Oosthuizen & Rossouw, 2001: 662) omskryf basiese onderwys as “*daardie tipe opvoedende onderwys wat ‘n leerder ontvang en wat hom/haar toerus met die basiese vaardighede van funksionele geletterdheid sowel as ‘n basiese kennis en bewustheid van ekonomie, kultuur en politiek*”. Volgens “*The world declaration on education for all*” (in Oosthuizen & Rossouw, 2001: 662) word die konsep basiese onderwys onderverdeel in leerinstrumente (geletterdheid, taalvaardighede, syfervaardighede en probleemoplossing) en leerinhoud (kennis, vaardighede, waardes en houdings).

‘n Multi-kulturele samestelling van die klaskamer stel uiteraard verskeie uitdagings aan onderwysers in alle leerareas (Van Wyk, 2002: 305) aangesien kulture se beskouing oor die basiese kennis en vaardighede wat nodig is om in ‘n samelewing te funksioneer sowel as die voorkeur onderrig- en leerwyses van mekaar kan verskil. ‘n Skool kan ook poog om die kennis, vaardighede, waardes en houdings wat dominant is in ‘n spesifieke samelewing aan die leerders oor te dra en dit hou implikasies in tydens die toepassing van die kurrikulum. Die betekenisinhoud wat tuisskool opvoeders aan basiese onderwys koppel kan moontlik verskil van die oorhoofse kultuur. Dit kan daartoe bydra dat hulle kies om die kennis, waardes, vaardighede en houdings wat hulle as belangrik ag oor te dra aan die tuisskool leerder, wat daartoe bydra dat sekere kennis en vaardighede nooit aangebied word nie.

Shapiro en Azuma (2004: 187) beskou bekwaamheid as 'n eenheid van kennis, vaardighede en houdings wat sukses in take ondersteun. Hulle stel dat dié take en idees oor sukses kultuur-spesifiek is en daarom sal bekwaamheid verskillend begryp word in verskillende kulture.

Masten en Curtis (in Grigorenko & O’Keefe, 2004: 26) voer aan dat die bekwaamhede wat bemeester moet word deur die ouers en onderwysers se verwagtings bepaal word. Beskouings oor die aard van bekwaamheid kan daartoe bydra dat kultuur-spesifieke aannames oor onderrig en leer gevorm word wat kan bydra tot kultureel-gevormde onderwys omgewings wat interaksies kan beïnvloed en rig (Shapiro & Azuma, 2004: 203).

Die bekwaamhede word aangeleer tydens 'n kind se interaksie met ander en ek het reeds daarop gewys dat kultuur 'n rol speel tydens interaksies. Bruner (in Lonner & Hayes, 2004: 95) voer ook aan dat die proses waartydens 'n individu bekwaamhede aanleer plaasvind in kontekste wat kultureel bepaal word (byvoorbeeld die skool) en afhanklik is van die kriteria of modelle wat voortspruit uit die tradisies en praktyke van die spesifieke samelewing waaraan 'n individu behoort. Dit dui dus daarop dat die wyse waarop 'n individu leer om bekwaam op te tree, bykomend tot sy/haar vermoëns of talente, beïnvloed en gerig word deur die kulturele inspirasies en insette wat vorm gee aan 'n individu se persoonlike en sosiale groei en ontwikkeling. Kultuur konfigureer nie noodwendig dieselfde in alle kontekste nie en dit kan daartoe bydra dat die institusionele skool konteks en die tuisskool konteks van mekaar kan verskil. Dit kan verder daartoe bydra dat die kriteria en modelle wat gevolg word in 'n tuisskool nie noodwendig ooreenstem met dié wat in institusionele skole gevolg word nie en dit hou implikasies in vir die bekwaamhede wat aangeleer word.

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum kan deur kultuur beïnvloed en gerig word deurdat die kennis, vaardighede, norme en waardes wat van belang is as uitkomste gestel word. Kurrikulum 2005 poog om die individuele potensiaal van elke leerder te ontwikkel terwyl waarde geheg word aan diversiteit (Meier, 2003: 229-230). In tuisskole kies of skep die tuisskool opvoeders 'n kurrikulum wat die kennis, vaardighede, norme en waardes insluit wat ooreenstem met die uitkomste wat hulle ten doel stel, wat daartoe bydra dat die kultuur/subkultuur waaraan hulle behoort 'n invloed uitoefen op hulle keuse en toepassing van 'n kurrikulum.

Kultuur kan ook vanuit die hoek van die onderwysers sowel as die leerders 'n rol speel tydens die organisering en bestuur van die klaskamer sowel as tydens die beplanning van die onderrig- en leergebeure. In 'n poging om die uitkomste soos gestel in die nuwe kurrikulum te bereik, moes baie onderwysers byvoorbeeld hulle onderrigpraktyke wysig of verander. Die nuwe benadering oefen 'n invloed uit op onderwysers se organisering, bestuur en beplanning in die klaskamer aangesien die onderrig- en leergebeure op so 'n wyse gestruktureer moet word dat die individuele- en kulturele verskille tussen leerders in berekening gebring kan word. Meier (2003: 233) is egter van mening dat sommige onderwysers huiwer om weg te beweeg van die tradisionele benadering aangesien dit aan hulle 'n gevoel van sekuriteit voorsien. Die

moontlikheid bestaan dan dat die beplande kurrikulum (wat die offisiële riglyne insluit) kan verskil van die kurrikulum wat werklik in die klas toegepas word (Kelly in Van Wyk, 2002: 310).

Onderwysers word genoodsaak om hulle onderrig metodes aan te pas by die individuele behoeftes van die leerders. Tomi (in Thomas & De Villiers, 2000: 231) voer byvoorbeeld aan dat in sekere kulture kinders ontmoedig word om vrae te vra en deel te neem aan gesprekke met onderwysers, wat implikasies inhou tydens hulle interaksies in die klas. ‘n Onderwyser moet kennis dra van die kulturele verskille tussen leerders en die onderrig- en leergebeure op so ‘n wyse beplan dat al die leerders tydens die proses betrek word. Die metodes wat gevolg word kan beïnvloed en gerig word deur die onderwyser sowel as die leerders se kennis, vaardighede, persoonseienskappe, waardes, norme en die hulpbronne tot hulle beskikking. Die oorhoofse kultuur in ‘n skool speel egter ‘n kern rol tydens ‘n onderwyser se keuse van benaderings en metodes en kan ook die toepassing hiervan beïnvloed en rig.

Verskillende kontekste en subkulture kan verskillende wyses van kennis konstruering ondersteun, wat meebring dat in ‘n komplekse, multi-kulturele samelewing (soos Suid-Afrika) kennis en waarheid verskeie vorme kan aanneem (Morrison & Collins in Venter, 2001: 87). Delpit (in Van Wyk, 2002: 305) stel dat alle individue gedrag, inligting en situasies interpreteer deur hulle eie kulturele lense wat daartoe bydra dat ‘n individu glo dat sy/haar beskouing ‘n refleksie is van die werklikheid. Van Wyk (2002: 305) voer aan dat onderwysers genoodsaak word om te reflekteer oor die wyse waarop hulle en die leerders kennis bedink en konstrueer en daar word ook van onderwysers verwag om geleenthede te skep wat die leerders se kennis en ervaring erken en daarop voortbou. Die leerder-gesentreerde benadering is ‘n manier waarop onderwysers dit kan vermag. Hy (Van Wyk, 2002: 305) noem verder dat onderwysers ook bewus moet word van die invloed wat hulle uitoefen op die inhoud en interaksies wat plaasvind tydens onderrig en leer sowel as die wyse waarop hulle hierdeur beïnvloed word. Dit sal dus nuttig wees indien onderwysers die invloed van subjektiewe betekenis tydens die mikro-sosiale prosesse betrokke in alledaagse klaskamer interaksies begryp (Van Wyk, 2002: 305). Die individuele- en kulturele verskille tussen leerders in dieselfde skool en klaskamer dra daartoe by dat onderwysers hulle

onderrigpraktyke moet wysig om sodoende in die behoeftes van die afsonderlike leerders te voorsien.

In ooreenstemming met die kurrikulum ontwikkeling in Suid-Afrika sedert 1994, is veranderings aangebring aan die onderwyser opleidingsprogramme aangesien 'n filosofie van onderwys wat navraag, bespreking, debattering en lewenslange leer bevorder in die nuwe benadering van kernbelang is (Venter, 2001: 86). Gagliardi (in Meier, 2005: 170) huldig die mening dat onderwyser opleiding daarop toegespits moet wees om 'n positiewe houding teenoor leerders van verskillende etniese-, rasse-, taal- en godsdienstige groepe te ontwikkel. Onderwysers moet die nodige kennis, vaardighede en houdings ontwikkel om effektief te werk met alle kinders (Meier, 2005: 172).

Kultuur speel 'n sentrale rol in die onderwys deurdat die ontwikkeling en toepassing van onderwys beleid en –teorieë hierdeur beïnvloed word. Die mate waartoe kultuur die onderrigpraktyke beïnvloed kan egter van skool tot skool verskil. In institusionele skole word onderwysers op 'n daaglikse basis gekonfronteer met die individuele- en kulturele verskille tussen hulle en die leerders en die wedersydse beïnvloeding wat plaasvind. Onderwysers moet deurentyd hulle onderrigpraktyke evalueer en aanpas om te verseker dat hulle alle leerders tydens die onderrig- en leergebeure akkommodeer. In tuisskole word tuisskool opvoeders nie noodwendig gekonfronteer met individuele- en kulturele verskille nie. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe tuisskool opvoeders blootgestel word aan kulturele verskille en die implikasies wat dit inhou vir die onderrig en leer wat in tuisskole plaasvind.

2.3.3 Implikasies van kultuur/subkultuur vir die studie

Kultuur is wesenlik deel van gedrag en dra ook by tot die vorming van waardes, norme, houdings en betekenisgewing en die invloed hiervan op die leerder se ontwikkeling, onderwys en onderrig kan nie geïgnoreer word nie. Kultuur konfigureer nie noodwendig dieselfde in elke sisteem nie en daarom kan die kulturele konteks in institusionele- en tuisskole wesenlik van mekaar verskil. In institusionele skole word die leerders blootgestel aan onderwysers en leerders uit verskillende kulture wat mekaar wedersydse beïnvloed. Sommige tuisskole kan egter geslote wees en

geïsoleerd funksioneer en dit kan daartoe bydra dat tuisskool leerders beperkte blootstelling het aan verskillende kulture. Die kulturele konteks waarin ‘n individu ontwikkel is van kernbelang.

Daar gaan in elke konteks verskille wees met betrekking tot die mate en wyse waarop kultuur die onderskeie kontekste beïnvloed. Dit is daarom van kernbelang dat ek deurgaans bewus moet wees van die kulturele faktore wat ‘n invloed kan uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die kulturele konteks van die tuisskool ‘n invloed uitoefen op die leerder se ontwikkeling sowel as die onderrig- en leergebeure. Die tuisskool verkeer ook in interaksie met ander sisteme en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind. ‘n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe ander kulturele kontekste (op mesosistemiese vlak) ‘n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk.

Die invloed van kultuur/subkultuur kan ook tydens die navorsingsproses implikasies inhou deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan hierdeur geïnformeer word. Ek moet tydens data-insameling en data-analise deurgaans bewus wees van my eie beskouing, norme, waardes, ervarings, interpretasies, persepsies en diskoerse en kennis dra van enige invloed wat my eie subjektiwiteit op die studie kan uitoefen.

2.4 DISKOERS

2.4.1 Inleiding

Soos reeds genoem in hoofstuk 1, verwys “diskoers” onder andere na ‘n individu se raam van betekenisgewing wat ontwikkel tydens die interaksies en verhoudings wat in en tussen die sisteme waaraan hy/sy deelneem plaasvind. Ek het ook reeds in die inleiding daarop gewys dat die diskoers(e) wat deur ‘n individu onderskryf word gegrond kan wees op die ideologie of waardes wat deur ‘n kultuur/subkultuur onderskryf word en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind tussen diskoers en ‘n kultuur/subkultuur. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe ‘n tuisskool subkultuur beïnvloed en gerig kan word deur die diskoers(e) wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word. ‘n Verdere vraag raak die mate waartoe die diskoers(e) wat sigbaar word tydens die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se

interaksie met ‘n subkultuur ‘n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling. Ek sal in hierdie afdeling poog om 'n teoretiese oorsig van die konsep “diskoers” te onderneem. Tydens die oorsig sal ek fokus op die omskrywing van die konsep “diskoers” en ek gaan ook die verskillende beskouings, tradisies en domeine van diskoers oordink. Ek sal verder oorweging skenk aan die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê waarna ek ten slotte sal poog om die implikasies hiervan vir die voorgenome studie te oordink.

2.4.2 ‘n Teoretiese oorsig van die konsep diskoers

2.4.2.1 Omskrywing van die konsep diskoers

In die literatuur word daar melding gemaak van verskillende beskouings van diskoers wat uiteraard daartoe bydra dat daar verskeie definisies van diskoers bestaan (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell, Taylor & Yates, 2001; Painter & Theron, 2001; Wilson & McLuckie, 2002). Macleod (2002: 17) voer aan dat dit van kernbelang is om onder andere die konseptualiserings rondom die idee van diskoers te ondersoek aangesien dit metodologiese implikasies vir 'n studie kan inhou. Ek gaan gevolglik nou twee definisies van diskoers oorweeg waarna ek vir die doel van die studie my eie definisie gaan formuleer.

Painter en Theron (2001: 2) verwys na ‘n definisie van diskoers deur Burman *et al.* (ook aangehaal in hoofstuk 1):

“Discourse is referring to language-in-action, to sets of social practices that are linguistic, but more than “merely” linguistic. We take discourse to mean frameworks of meaning that are realized in language but produced by insitutional and ideological structures and relations.”

Volgens hierdie definisie verwys diskoers na taal-in-gebruik (bepaalde sosiale praktyke) en word daar wegbeweeg van 'n suiwer taalmatige beskouing van diskoers. Diskoers verwys eerder na 'n individu se raam van betekenisgewing wat gegrond word op institusionele- en ideologiese strukture en verhoudings. Volgens hierdie definisie moet daar gefokus word op die strukturende effek van taal asook die verband tussen institusionele magsverhoudinge en gesprekke (Painter & Theron, 2001: 2). Painter en Theron (2001: 2) voer aan dat betekenis

dus ook deur breër sisteme en verskeie wesenlike beperkings bepaal kan word en dat dit aan verskillende sosiale strukture en instansies behoort. Die betekenisgewing geskied egter nie vanselfsprekend nie en hierdie beskouing erken die gesitueerde, sigbaarwordende en gespreksmatige aard van betekenisgewing (Painter & Theron, 2001: 2).

In 'n poging om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing te ondersoek is dit dus van kernbelang om die interaksies en verhoudings in en tussen die sisteme sowel as die kultuur waaraan 'n individu behoort te ondersoek. Painter en Theron (2001: 2) erken ook die rol wat verskillende sisteme sowel as 'n individu se kultuur speel en ondersteun die aannames wat ek in die vorige afdelings gemaak het. Tydens my studie wil ek poog om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing te ondersoek soos wat dit ontwikkel het in interaksie met die samelewing en met inagneming van die ideologiese strukture waarop die diskoerse gegrond is.

Zeeman, Poggenpoel en Myburgh (2002: 4) verwys na die volgende definisie van diskoers deur Hollway:

“A discourse refers to...an interrelated system of statements which cohere around common meanings and values....(that) are a product of social factors, of powers and practices, rather than an individual's set of ideas.”

Volgens hierdie definisie verwys diskoers na die betekenis en waardes wat 'n sisteem van stellings (wat 'n sinvolle onderlinge verband met mekaar toon) onderlê. Die definisie verwys nie slegs na die invloed van die breër sisteme nie maar verwys ook na die rol wat sosiale faktore speel en sluit die magsverhoudings sowel as die praktyke in waaraan 'n individu deelneem. Die interaksies en verhoudings tussen die tuisskool en die tuisskoolonderrig organisasie kan as voorbeeld dien aangesien sekere betekenis en waardes tydens hierdie interaksies en verhoudings tot stand kom, wat daartoe kan bydra dat reeds bestaande diskoerse gewysig of selektief gerig kan word. Wedersydse beïnvloeding kan egter plaasvind deurdat die diskoerse wat deur tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word ook 'n invloed kan uitoefen op die verdere betekenis en waardes wat deur die tuisskoolonderrig organisasie of die breër tuisskool gemeenskap gedeel word. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies

en praktyk van tuisskooling kan gevolglik hierdeur beïnvloed en gerig word en moet tydens my studie oorweeg word.

Volgens beide definisies word daar nie ‘n suiwer taalmatige beskouing van diskoers gevolg nie maar verwys “diskoers” eerder na taal-in-gebruik, as betekenisgewing. Betekenisgewing geskied dan ook nie in isolasie nie maar vind plaas tydens die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing wat tydens hulle deelname aan die tuisskool sisteme en -praktyke na vore kom moet dus tydens my studie oorweeg word aangesien dit ‘n direkte/indirekte invloed kan uitoefen op die diskoerse wat deur hulle onderskryf word. Vir die doel van die studie gaan die volgende definisie van diskoers gebruik word:

“Diskoers verwys na die rame van betekenisgewing wat in die praktyk gestalte kry. Dit word beïnvloed deur die breër sisteme waarin die individu verkeer sowel as kulturele- en sosiale faktore wat gegrond is op die institusionele- en ideologiese strukture en verhoudings.”

2.4.2.2 Oriëntering: Ontwikkelingsoorsig

Die studie van diskoers is al vir ‘n geruime tyd (veral in die taalwetenskappe) die fokuspunt van navorsingstudies. Dit het aanvanklik gefokus op die strukturering van taal, maar word huidiglik meer omvattend beskou as die studie van taal-in-gebruik en die studie van menslike betekenisgewing (Wetherell *et al.*, 2001: 3). Burman *et al.* se definisie waarna ek in 2.4.2.1 verwys het weerspieël hierdie beskouing van diskoers. Wetherell *et al.* (2001: 5) huldig die mening dat, om in studies oor diskoers betrokke te raak, beteken om betrokke te raak in debatte oor die aard van betekenis. Die beskouing van diskoers as die studie van taal-in-gebruik sowel as menslike betekenisgewing het daartoe bygedra dat die sosiale wetenskappe hulle aandag toenemend begin vestig het op diskoers, onder andere vanweë die veranderende aard van die sosiale lewe en onlangse veranderings in die vloei van inligting oor samelewings heen (Wetherell *et al.*, 2001: 3). Globalisasie wat vroeër bespreek is kan ook hier ‘n rol speel. Wetherell *et al.* (2001: 4) huldig verder die mening dat “*to do social life is to do discourse*” en hulle wys daarop dat alle data in die sosiale wetenskappe beskou kan word as diskursief.

'n Verdere rede waarom sosiale wetenskaplikes belangstelling in diskoers behoort te toon is metodologies van aard (Wetherell *et al.*, 2001: 4). Paola (2002: 135) wys daarop dat verskeie filosowe, teoretici en navorsers in die menswetenskappe positivisme en 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering bevraagteken het en al meer begin fokus het op die kwalitatiewe navorsingsbenadering in 'n poging om die sosiale gedrag van die individu in 'n kultuur te verduidelik en te interpreteer, deur gebruik te maak van nie-naturalistiese perspektiewe, byvoorbeeld hermeneutiek, interpretivisme, fenomenologie en kritiese perspektiewe. Wetherell *et al.* (2001: 4) voer aan dat diskoers 'n sentrale rol speel in sosiaal wetenskaplike navorsing en dit is daarom van kernbelang om kennis op te doen met betrekking tot die teorie van diskoers aangesien dit 'n invloed kan uitoefen op die wyse waarop sosiale wetenskaplikes navorsing doen.

'n Finale rede waarom sosiale wetenskaplikes belangstelling in diskoers behoort te toon is epistemologies van aard. Wetherell *et al.* (2001: 5) stel dat daar tans twee dominante bewegings is wat aandag fokus op die wyse waarop kennis daargestel word, naamlik postmodernisme en post-strukturalisme. *Postmodernisme* gaan uit van die aanname dat waarheid as 'n objektiewe realiteit nie bestaan nie (Van der Watt & Prins, 2003: 580), wat daarop dui dat waarheid meer-dimensioneel sowel as konteksgebonde is en onder andere verband hou met die geskiedkundige tydvak, individue se kultuur, hulle posisie in die samelewing en hulle taal (Kloppers, 2003: 202). Freedman en Combs (in Van den Berg & Pudule, 2007: 175) wys daarop dat een van die sentrale beginsels van die postmodernistiese beskouing is dat 'n individu sy/haar eie realiteit regoor die lewenspan konstrueer. Kloppers (2003: 202) noem verder dat postmodernisme verskeie wyses van interpretasie moontlik maak en dat waarheid kontekstueel gekonstrueer en gerealiseer word. Individue kan dus dieselfde situasie verskillend interpreteer en sosiale konstrakte vorm op grond van hulle oortuigings, diskoers(e), kennis, waardes en norme. Die klem val dus op 'n individue se unieke interpretasies en wyses van betekenisgewing en die konsep "diskoers" word beskou as een van die basiese beginsels van die postmodernisme (Holtzhausen, 2002: 29). Postmodernisme voer verder aan dat waarheid relatief is tot diskoers op 'n gegewe oomblik (Wetherell, 2001a: 384).

Die *post-strukturalistiese* benadering erken beide die konstitutiewe krag van diskoers en in meer besonderhede dié van die diskursiewe praktyke, en erken terselfdertyd dat individue oor die

vermoë beskik om keuses in verhouding tot hierdie praktyke uit te oefen (Davies & Harré, 2001: 262). Wetherell (2001b: 284) voer aan dat navorsers in die post-strukturalisme begin het om eerder die praktyke as die strukture te ondersoek en sodoende het die verhouding tussen taal en die sosiale konteks te voorskyn gekom. Die fokus, volgens Bakhtin en Volosinov, het gevolglik verskuif na sosiale aksie en werklik deureleefde realiteite en die betekenis van woorde word eerder afgelei van die akkumulatiewe en dinamiese sosiale gebruik van die woorde as van die woorde se plek in 'n struktuur (Wetherell, 2001b: 284).

Verskeie navorsers het baanbreker werk gedoen op die gebied van diskoers navorsing en het 'n invloed uitgeoefen op die ontwikkeling van die konsep en die konstruk van “diskoers” (Wetherell, 2001a: 9). Die baanbrekers belig perspektiewe oor diskoers vanuit verskillende dissiplines (Linguistiek, Filosofie, Sosiologie, Antropologie, Etnografie en Sielkunde) wat uiteraard berus op eiesoortige konsepte, idees, aannames, uitgangspunte en sienings oor diskoers. Ek gaan vervolgens die bydraes van 'n aantal baanbrekers kortliks oorweeg in 'n poging om die konsep “diskoers” te verken.

Gedurende die 20ste eeu was die dominante siening van taal beïnvloed deur die werke van Ferdinand De Saussure (Maybin, 2001: 64). Kress (2001: 30) wys daarop dat die strukturalisme in dié tydperk die dominante beweging vir intellektuele navraag in die linguistiek, maar ook die geesteswetenskappe was. Volgens die strukturalisme sowel as De Saussure word taal beskou as 'n selfstandige en onafhanklike sisteem wat nie noodwendig fokus op die konkrete ontdekking van die sosiale gebruike van taal nie (Wetherell, 2001a: 10). De Saussure was van mening dat 'n individu nie 'n sisteem kan verander nie en daarom geen effek op 'n sisteem het nie (Kress, 2001: 33). Daar het egter 'n wending plaasgevind na herkenning van die sosiale aspekte in Linguistiek en verskeie navorsers, waaronder Gumperz, Labov en Halliday, het gevind dat daar wel 'n verband tussen taal en die sosiale omgewing bestaan (Kress, 2001: 33-35). Die sosiale siening van taal het daartoe bygedra dat taalse¹ uitsprake (of tekens) beskou word as die draers van die betekenis van die omgewing waarin dit geskep word en dat die betekenis ook die belange (sosiaal of persoonlik) van die individu verteenwoordig (Kress, 2001: 37).

¹ Linguistiek verwys na die wetenskap van taal en het 'n sterk teoretiese inslag. *Taalse* verwys na die aspekte van taal wat op die gebied van teorie sowel as praktyk van belang is.

Wittgenstein het vanuit 'n filosofiese benadering tot taal belangrike bydraes gelewer veral op die gebied van diskoers-analise (Potter, 2001: 39). Hy verwys na die daarstellende aard van diskoers wat oor die vermoë beskik om wêreld te bou (Wetherell, 2001a: 11). Hy het die vroeëre beskouing van taal as 'n abstrakte sisteem van konsepte met die hoofdoel om te verwys na objekte in die wêreld bevraagteken en beklemtoon eerder die praktiese en heterogene aard van taal (Potter, 2001: 40). Hy het die filosofiese idees van sy tyd ontwig deur nuwe idees, insluitende die idee van die taal speletjie, voor te stel (Wetherell, 2001a: 11). Hy poneer dat taal saamgestel is uit 'n menigte verskillende speletjies elkeen met sy eie doel en reëls en dat die gebruiker van taal 'n rol speel in elkeen van die verskillende speletjies (Potter, 2001: 40). Hy beskou taal dus nie as 'n eenvormige sisteem nie maar is eerder van mening dat taal bestaan uit verskillende dele (hy gebruik die metafoor van 'n gereedskapsboks wat verskillende stukke gereedskap bevat) wat elk 'n verskillende rol vervul (Potter, 2001: 40). Wittgenstein erken ook die belangrike rol wat konteks speel en voer aan dat woorde afhanklik is van die konteks waarin dit gebruik word (Wetherell, 2001c: 187). Hy stel verder dat kennis gegrond is in 'n stel kulturele praktyke en dat daar geen posisie buite die praktyke is waarvandaan hulle beoordeel kan word nie (Potter, 2001: 42).

Austin, soos Wittgenstein, het ook belangstelling getoon in die leemtes in die filosofiese beskouing van taal en in meer besonderhede die Filosofie se hantering van taal as 'n abstrakte verwysende sisteem (Potter, 2001: 43). Beide beklemtoon die praktiese en aktiewe gebruik van taal alhoewel Austin se doel was om 'n alles-insluitende en sistematiese weergawe van die aktiewe taal te voorsien (Potter, 2001: 43). Austin het aanvanklik onderskei tussen twee tipes uitsprake naamlik "*performatives*" en "*constatives*" (Potter & Wetherell, 1987: 15; Potter, 2001: 44). "*Performatives*" verwys na uitsprake wat aksies omskryf (Potter, 2001: 44) en word beskou as handeling met praktiese gevolge (Potter & Wetherell, 1987: 15). Potter en Wetherell (1987: 15-16) wys verder daarop dat "*performatives*" nie noodwendig waar of vals is nie, maar dat daar eerder sekere toestande teenwoordig moet wees om die suksesvolle uitvoering van die aksies te verseker. "*Constatives*" verwys na beskrywende uitlatings (Potter, 2001: 44) wat as waar of vals bewys kan word (Potter & Wetherell, 1987: 15). Austin se werk het 'n belangrike invloed uitgeoefen op diskoers-analise veral met betrekking tot sy "*speech act theory*" en sy

“*general theory of speech acts*” (Potter, 2001: 44-45). Vir die doel van die studie maak ek slegs melding van dié teorieë, sonder om in meer besonderhede daarop in te gaan.

'n Verdere beskouing van diskoers word voorsien vanuit die Sosiologie. Heritage (2001: 47) meld dat “*talk-in-interaction*” ‘n basiese hulpbron is waardeur alle samelewings bestuur word, kultuur oorgedra word, die identiteite van die deelnemers bevestig word en die sosiale strukture geskep word. ‘n Individu se vermoë om die aard van die sosiale wêreld te begryp en om daarin deel te neem is afhanklik van sy/haar vermoëns, vaardighede en vindingrykheid as ‘n sosiale deelnemer (Heritage, 2001: 47). Die sosiale wetenskappe het in die 1960s individuele gesprekke beskou as basies wanordelik en enige pogings om die gesprekke sistematies te analiseer was beskou as ‘n mors van tyd (Heritage, 2001: 48). Goffman en Garfinkel het egter verskil van dié beskouing en hulle benaderings het 'n alternatiewe roete gebied vir sosioloë en sosiale wetenskaplikes wat belang gestel het in die studie van taal-in-gebruik. Hulle werk het dan ook 'n belangrike invloed op diskoers navorsing uitgeoefen (Heritage, 2001: 11, 48).

Goffman se navorsing het veral gefokus op interaksie-orde en hy het vasgestel dat sosiale interaksie ‘n vorm van sosiale organisering is wat bestaan uit duidelike morele- en institusionele volgordes wat hy die *interaksie-orde* noem (Heritage, 2001: 48). Sy benadering het egter nie daarin geslaag om te stabiliseer as ‘n sistematiese benadering tot die analise van interaksie nie (Heritage, 2001: 49). Garfinkel staan weer bekend vir die werk wat hy met betrekking tot etnometodologie gedoen het (Wetherell, 2001a: 11). Etnometodologie verwys na die studie van die metodes wat 'n individu gebruik om sin te maak van die alledaagse sosiale lewe (Wetherell & Potter, 1987: 18). Hy het gestel dat alle menslike aksies en menslike instansies steun op die feit dat individue daartoe in staat is om gesamentlik sin te maak van hulle omstandighede en dienooreenkomstig te respondeer (Heritage, 2001: 49). Hy benadruk dat gekoördineerde en betekenisvolle aksie nie moontlik is sonder gedeelde begrip nie en dat gedeelde betekenisgewing ‘n oorspronklike eienskap van die sosiale wêreld is (Heritage, 2001: 50). Garfinkel erken ook die rol wat konteks speel en verwys na die belangrikheid om gebeure in konteks te begryp (Heritage, 2001: 51). Goffman en Garfinkel se perspektiewe was later gekombineer om ‘n belangrike sosiale wetenskaplike paradigm, naamlik gespreksanalise, te ontwikkel (Heritage, 2001: 48).

'n Perspektief op diskoers word ook voorsien vanuit die Antropologie, Etnografie en die studie van kultuur (Wetherell, 2001a: 11). Die bestudering van verskillende gemeenskappe het die sosiale basis van kommunikatiewe bekwaamheid gedemonstreer en het ook gedui op die verband tussen kulturele praktyke en taalvorme. Dit het bygedra tot 'n nuwe dissipline, naamlik die etnografie van praat, wat moderne diskoers navorsing informeer (Wetherell, 2001a: 11). Die benadering tot die bestudering van diskoers fokus op die besondere wyses waarop 'n individu die wêreld aanskou en ervaar sowel as die wyses waarop dit gereflekteer word in 'n individu se besondere wyses van praat (Fitch, 2001: 57). 'n Navorsers observeer dus die kommunikasie patrone, die simbole en betekenisse, uitgangspunte en die reëls met betrekking tot praat wat van toepassing is binne 'n spesifieke groep (Fitch, 2001: 57). Verskeie antropoloë en taalkundiges (Malinowski, Boaz, Sapir en Whorf) het tydens die vroeë 20ste eeu bygedra tot die ontwikkeling van dié benadering (Fitch, 2001: 58).

Bakhtin en Volosinov se werke fokus op Linguistiek en die begryping van taal en hulle het nuwe perspektiewe tot diskoers toegevoeg (Wetherell, 2001a: 12). Taal was vroeër gekonseptualiseer as 'n dekontekstualiserende, abstrakte sisteem van tekens waar die betekenis van 'n element in die sisteem ontstaan in opposisie tot ander elemente (Maybin, 2001: 64). Bakhtin en Volosinov het hulleself teenoor die tradisionele beskouing van taal geposisioneer en aangevoer dat taal nie bestudeer moet word as 'n abstrakte sisteem nie, maar eerder as konkreet geleefde realiteit (Maybin, 2001: 64). Hulle beskou taal as basies sosiaal en gegrond in die worsteling en die dubbelsinnigheid van die alledaagse lewe (Maybin, 2001: 65). Volosinov huldig die mening dat alle sosiale tekens (insluitende taal) uit sosiale interaksies te voorskyn kom en dat die gebruik van taal gemotiveer word en gestalte verkry in die worsteling tussen verskillende sosiale groepe (Maybin, 2001: 65).

Bakhtin het ook verwys na twee teenoorgestelde kragte, naamlik sentripetale- en sentrifugale kragte (Maybin, 2001: 65). *Sentripetale kragte* verwys na die gesaghebbende, vasstaande en onbuigsame diskoerse met betrekking tot godsdienstige leerstellings, wetenskaplike waarheid en die politieke en morele status quo wat deur individue gebruik word (Maybin, 2001: 65). Die sentripetale kragte is voortdurend in spanning met en word wedersyds beïnvloed deur die *sentrifugale kragte* wat daartoe bydra dat taal gediversifiseer word en gekenmerk word deur

verskeidenheid wat met verskillende genres, professies, ouderdomsgroepe en historiese periodes geassosieer word, elkeen met hulle eie siening en evaluering van die sosiale wêreld (Maybin, 2001: 65).

Een van die diversifiserende elemente van taal, naamlik die idee van genre, word deur Bakhtin verder ondersoek in sy latere werk (Maybin, 2001: 66). Bakhtin het poneer dat ons alledaagse spraak gegroepeer word in spraak genres en dat 'n spraak genre geassosieer word met 'n besondere tipe kontekstuele eienskappe en 'n spesifieke tipe sosiale doelwitte (Maybin, 2001: 66). Die taal wat in hierdie kontekste ontwikkel word sal besondere perspektiewe en opinies encodeer (Maybin, 2001: 66). Bakhtin het ook 'n belangrike konsep naamlik “dialoog” ingesluit, wat beteken dat daar ten minste een ander stem in 'n uitspraak teenwoordig is en dat 'n dialoog met die stem vorm kan gee aan die betekenis van die uitspraak (Maybin, 2001: 69).

'n Beskouing van diskoers wat veral vir my studie van belang is word voorsien vanuit die Sielkunde. Sosiale Sielkundiges het vroeër die aanname gemaak dat daar in die vakgebied hoofsaaklik gefokus word op interne toestande en/of prosesse wat onwaarneembaar is en dat afleidings slegs gemaak kan word op grond van 'n individu se uiterlike gedrag (Billig, 2001: 210). Daar het egter 'n wending in die Sielkunde plaasgevind en sielkundiges beweer nou dat verskynsels bestaan uit sosiale interaksies, veral diskursiewe interaksies (Billig, 2001: 210). Navorsers moet dus poog om die interaksies te bestudeer deur veral te fokus op die besondere wyses waarop taal deur deelnemers in die praktyk gebruik word, wat hulle in staat kan stel om dit wat verskuil blyk te wees direk te observeer (Billig, 2001: 210). Dit wil dus voorkom of die analise van gesprekke daarop kan dui dat die interne toestande en/of prosesse nie verskuil word nie maar eerder in sosiale en diskursiewe aktiwiteite gegrond is (Billig, 2001: 213). Die sosiale konstruktivisme word dus beskou as 'n belangrike beweging in Sielkunde en het die basis gevorm vir die ontwikkeling van diskoers-analise in die Sosiale Sielkunde (Wetherell, 2001c: 188). Verskeie navorsers, waaronder Wetherell en Potter, het gepoog om 'n lewensvatbare teorie en metode van diskoers-analise te ontwikkel deur gebruik te maak van die bydraes van verskeie baanbrekers (Wetherell, 2001c: 188-189) en dit staan bekend as Diskursiewe Sielkunde. Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde sal later, in 2.4.2.3 in meer besonderhede deurdink word.

Laastens wil ek verwys na die werke van die Franse filosoof Michel Foucault. Hy was gemoed met die historiese oorsprong van betekenis en die organisering van kennis in verhouding tot mag oor samelewings, kulture en tydperke heen (Wetherell, 2001a: 12). Hall beskou Foucault se werke in lyn met die konstruktivistiese teorie van betekenis, en dié perspektief onderlê die meeste diskoers navorsing (Wetherell, 2001a: 13). Foucault het nie taal op sigself bestudeer nie, maar eerder diskoers as 'n sisteem van voorstellings en hy was geïnteresseerd in die reëls en praktyke wat betekenisvolle stellings en geregleerde diskoerse in verskillende historiese periodes laat sigbaar word (Hall, 2001: 72). Foucault se hoof belangstelling was die sigbaarwording van kennis en betekenis deur diskoers (Hall, 2001: 78). Hy beskou kennis en mag as gegrond in 'n besondere konteks sowel as in die geskiedenis (Hall, 2001: 78).

Die ontwikkeling van die konsep en konstruk van “diskoers” het gevolglik daartoe bygedra dat verskillende kenmerkende style van diskoers navorsing ontstaan het, wat ook bekend staan as diskoers tradisies (Wetherell, 2001d: 381-382). Wetherell *et al.* (2001: 6) verwys na ses afsonderlike diskoers tradisies wat onderskei kan word, naamlik Gespreksanalise en etnometodologie; Interaksionele sosio-linguistiek en die etnografie van kommunikasie; Diskursiewe Sielkunde; Kritiese diskoers-analise en kritiese linguistiek; Bakhtiniese navorsing; en Foucaultiese navorsing. Elkeen van die diskoers tradisies beskik oor hulle eie epistemologiese eise, konsepte en prosedures, duidelike afgegrensde teoretiese domeine en 'n besondere begryping van diskoers (Wetherell, 2001d: 382), hoewel dit nie so eenvoudig is om die verskillende tradisies van mekaar te skei nie (Wetherell *et al.*, 2001: 6).

Wetherell *et al.* (2001: 6) wys daarop dat die diskoers tradisies ook verband hou met bepaalde domeine of onderwerp areas. Hulle (Wetherell *et al.*, 2001: 5) voer aan dat daar in die sosiale wetenskappe tussen drie sentrale diskoers domeine of onderwerp areas onderskei kan word, naamlik die studie van sosiale interaksie, die studie van gedagtes/sienswyses, die self en betekenisgewing, en die studie van kultuur en sosiale verhoudinge. In die eerste domein word daar gefokus op die bepaalde wyse van ordening (interaksionele ordening) sowel as die organisering van gesprekke as gesamentlike aktiwiteite en/of wyses van kommunikasie. Studies in dié domein poog om die aard van sosiale aksies te ondersoek. Die tweede domein is van besondere belang vir sielkundiges, beleidsnavorsers, sosioloë en kultuurstudie navorsers

aangesien daar gefokus word op die konstruksie van identiteit, die proses van betekenisgewing en die sigbaarwording van 'n kollektiewe en individuele gedagte/sienswyse. Die fokus is veral op die moontlikhede wat diskoers sowel as die normatiewe en konvensionele sosiale organisering bied en die aksies wat individue in diskoers verrig. In die derde domein het ordening en patrone te make met die historiese en institusionele kenmerke van diskoerse. In dié studies word daar gefokus op magsverhoudinge sowel as die organisering van sosiale verhoudings, hetsy plaaslik (in 'n skool) of globaal (internasionale verhoudings).

Tydens my studie gaan ek fokus op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing en meer spesifiek die betekenis wat hulle vanuit hul diskoerse konstrueer tydens hulle deelname aan die tuisskool interaksies en verhoudings. Ek gaan dus hoofsaaklik van die sosiale konstruktivisme gebruik maak en gevolglik die studie vanuit die Diskursiewe Sielkunde benader. Dié tradisies kan daartoe bydra dat ek waardevolle bykomende kennis en insigte met betrekking tot die deelnemers se persepsies en praktyk van tuisskooling kan verkry. Ek gaan tydens die studie fokus op die tweede diskoers domein aangesien ek deurgaans sal poog om die deelnemers se gedagtes/sienswyses, hulle beskouing van die self en hulle wyses van betekenisgewing te oorweeg om moontlike diskoerse te identifiseer wat 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

2.4.2.3 'n Oorsig van die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê

Macleod (2002: 17) wys daarop dat dit ook van belang is om die geassosieerde terme rondom die konsep “diskoers” te ondersoek (byvoorbeeld *teks en diskursiewe praktyke*) aangesien dit konseptuele en metodologiese implikasies vir 'n studie kan inhou. Daar is ook geassosieerde terme wat met die taalmatige beskouing van diskoers verband hou (byvoorbeeld *voeting*) maar ek gaan nie dié terme bespreek nie aangesien ek tydens my studie slegs gaan fokus op die beskouing van diskoers as taal-in-gebruik en as betekenisgewing.

Huang en Archer (2008: 12) wys daarop dat die diskoerse wat deur 'n individu onderskryf word afhanklik is van dié waaraan hy/sy blootgestel word en waarmee hy/sy identifiseer, die individu se lewensgeskiedenis en kulturele agtergrond. Gee (in Huang & Archer, 2008: 7-8) wys daarop

dat 'n diskoers gestalte kry wanneer verskeie elemente (byvoorbeeld taal, aksies, interaksies, waardes, sienswyses, simbole, objekte, gereedskap en plekke) op so 'n wyse gekombineer word dat 'n individu herken word as 'n besondere tipe “wie” (identiteit) wat deelneem aan 'n besondere tipe “wat” (aktiwiteit) in die hier en nou. Diskoers bly nie konstant nie en kan gewysig word of selektief gerig word. Wetherell (2001c: 194) verwys na Hollway se beskouing van diskoers as praktyke wat veranderlik en buigsaam is en wat voortdurend in transformasie verkeer.

Wetherell *et al.* (2001: 3) wys daarop dat diskoers navorsing met teks werk wat onder andere transkripsies van gesprekke, dokumente (beleidsdokumente en dokumente wat in historiese argiewe gevind word), besigheidsmemorandums en dagboeke insluit. Gilbert en Mulkay (in Potter & Wetherell, 1987: 7) huldig die mening dat die konsep “diskoers” verwys na alle vorme van gesproke interaksie (formeel en informeel) en alle vorme van geskrewe teks. Billig (2001: 217) voer aan dat wanneer 'n individu praat hy/sy nie 'n taal skep nie, maar eerder gebruik maak van terme wat kultureel, histories en ideologies beskikbaar is. Hy (Billig, 2001: 219) noem verder dat diskoers nie slegs in terme van die besondere gebruike en die onmiddellike kontekste ondersoek moet word nie, maar dat 'n diskoers se ideologiese geskiedenis ook oorweeg moet word om sodoende die wyses waarop die geskiedenis gevorm word en voortgesit word in die praktyk te begryp.

Dit is egter belangrik om te onderskei tussen teks en diskoers. Hodge en Kress (2001: 294) wys daarop dat diskoers verwys na die sosiale prosesse waarin teks ingebed is terwyl teks verwys na die konkrete objekte wat in diskoers geproduseer word. Macleod (2002: 19) huldig verder die mening dat diskoers verwys na 'n voorbeeld van gesproke of geskrewe taal terwyl teks beskou word as een dimensie van diskoers naamlik die gesproke of geskrewe produk. Wetherell (2001e: 16) wys daarop dat teks nie slegs deel vorm van 'n natuurlike proses nie, maar dat teks 'n komplekse kulturele en sielkundige produk is wat gekonstrueer word op so 'n wyse dat die sosiale wêreld na vore gebring word.

Wetherell (2001e: 15) poneer dat woorde wat tydens gesproke interaksies en geskrewe tekste gebruik word meer is as net 'n weergawe van die realiteit, en dat dit eerder beskou kan word as 'n vorm van sosiale aksie. Sy (Wetherell, 2001a: 10) het gevolglik die idee van diskoers as sosiale aksie geponeer en hierdie konsep onderlê hedendaagse diskoers navorsing. Die verskillende

tradisies van diskoers navorsing kan egter sosiale aksie op verskillende wyses begryp (Wetherell, 2001a: 10). Wetherell (2001e: 15-19) het voorgestel dat diskoers as sosiale aksie uit drie fasette bestaan, naamlik diskoers is konstitutief, diskoers behels arbeid en diskoers verwys na gesamentlike betekenisgewing.

In die *eerste faset* word taal beskou as konstruktief en konstitutief van die sosiale lewe (Wetherell, 2001e: 16). Die beskouing is in lyn met die post-strukturalistiese benadering waarna ek in 2.4.2.2 verwys het. Diskoers word nie beskou as 'n passiewe refleksie en/of beskrywing van die wêreld nie aangesien verskillende diskoerse die wêreld verskillend konstitueer (Mehan, 2001: 360). Wetherell (2001e: 16) voer aan dat realiteit sigbaar word deur menslike betekenisgewing en dat sosiale realiteite geskep word deur die verskillende weergawes en diskoerse wat deur 'n groep gedeel word. In sommige gevalle word 'n sekere weergawe beskou as dominant oor ander en word dit gevolglik aanvaar as 'n definitiewe waarheid (Wetherell, 2001e: 16).

Volgens die *tweede faset* behels diskoers die vergestaltung van 'n individu se betekenisraam. Tydens individue se mededelings met mekaar word 'n weergawe van die sosiale realiteit gekonstrueer en diskoers kan dus beskou word as 'n aktiewe konstruksie (Wetherell, 2001e: 17). Tydens hierdie gesprekke stel 'n individu homself/haarself oop vir verskillende moontlikhede waardeur hulle hulleself en gebeure uitbeeld (Wetherell, 2001e: 17). 'n Individu se uitsprake word in die konteks georganiseer as 'n reaksie op 'n dialoog of vorige uitsprake en/of ter oriëntering vir ander moontlike weergawes (Wetherell, 2001e: 17).

Die *derde faset* fokus op gesamentlike betekenisgewing en verwys na die oorsprong van betekenis. Wetherell (2001e: 17) voer aan dat betekenis sigbaar word vanuit komplekse sosiale en historiese prosesse en dat dit konvensioneel en normatief van aard is. Sy (Wetherell, 2001e: 18) voer aan dat daar in 'n kultuur assosiasies bestaan waaroor die lede ooreenstem en hulle gebruik hierdie assosiasies wanneer hulle wil sin maak van gebeure, aksies en verhoudings. Betekenis kan dus beskou word as sosiaal en is gevolglik afhanklik van die konteks waarin die betekenisgewing geskied. Wetherell (2001e: 18) wys daarop dat diskoers voortdurend betekenis byvoeg en sodoende die kulturele stoorkamer van betekenis transformeer.

Wetherell (2001a: 10) onderskei die idee van diskursiewe praktyk. Sy noem dat 'n diskursiewe praktyk verwys na die wyses waarop taal in patrone georganiseer word (Wetherell, 2001a: 10). Diskursiewe praktyke verwys na al die wyses waarop 'n individu aktief gestalte gee aan sosiale- en sielkundige realiteite, terwyl diskoers verwys na die institusionele(*sic*) gebruik van taal (Wetherell, 2001c: 193). Diskursiewe praktyke kan ook beskou word as buigsam en voorsien kreatiewe hulpbronne aan 'n individu tydens sy/haar konstruering van die realiteit (Wethrell, 2001e: 20). 'n Individu gebruik dus diskursiewe praktyke as 'n vertrekpunt in 'n poging om sy/haar gedrag te organiseer (Wetherell, 2001e: 18).

Dit het tot dusver na vore gekom dat diskoers konstruktief is en uitmond in 'n vorm van sosiale aksie. Dit is 'n vorm van aksie wat gekenmerk word deur patrone en reëlmatigheid (Wetherell, 2001e: 22). 'n Individu beskik egter ook oor emosies en my studie gaan nie volledig wees indien ek dit nie ook tydens my studie oorweeg nie. Ek sal vervolgens poog om 'n kort oorsig van die konsepte “emosie” en “emosie diskoers” te onderneem en die implikasies hiervan vir die voorgenome studie te oordink.

Edwards (in Wetherell, 2001c: 191) het die boustene van die Diskursiewe Sielkunde gebruik en 'n Diskursiewe Sielkunde van emosies ontwikkel. Hy (Edwards, 2001: 236) voer aan dat emosies dikwels in teenstelling tot rasonale gedagtes gedefinieer word en beskou word as natuurlike liggaamlike ervarings en uitdrukking. Edwards (2001: 236) wys daarop dat die Diskursiewe Sielkunde van emosies fokus op die wyse waarop 'n individu oor emosies praat (hetsy of 'n individu die emosies erken as sy/haar eie of dit toeskryf aan ander individue) sowel as die wyse waarop 'n individu van emosie kategorieë gebruik maak wanneer hulle oor ander aspekte gesels. Die betekenisvolheid van die emosie kategorieë lê in die wyse waarop dit begryp en gedefinieer word asook in die wyse waarop die verskillende emosie kategorieë verskil van alternatiewe emosies, nie-emosionele toestande en rasonale gedrag tydens die diskursiewe konstruksie van realiteit en sienswyses (Edwards, 2001: 236). Emosie kategorieë kan dus gebruik word om oorsake en/of beweegredes toe te skryf aan aksies, verskonings, weergawes en die lê van blaam (Edwards, 2001: 236).

Edwards (2001: 236) wys daarop dat emosie diskoerse kontraste en alternatiewe insluit en dat dit veral van waarde is tydens die beskrywing van menslike aksies, interpersoonlike verhoudings en die hantering van aanspreeklikheid. Hy (Edwards, 2001: 236) beskou gevolglik emosie diskoers as 'n integrale kenmerk van gesprekke oor gebeure, geestestoestande, gedagtes, persoonlike disposisies en sosiale verhoudings. Die emosie diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan 'n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling en sal tydens die studie oorweeg word.

Sosiaal konstruktivistiese studies van emosies kan gegroepeer word in drie verwante tipes, naamlik histories, antropologies en diskursief (Edwards, 2001: 238). Harré (in Edwards, 2001: 238) voer aan dat sekere emosie terme wat tans gebruik word *histories* terug gedateer kan word terwyl ander emosie terme mettertyd in onbruik geraak het. Hy wys daarop dat die oorsprong sowel as die uitsterwing van die emosie terme terselfdertyd veranderings in die patrone van die morele orde, sosiale verhoudings en aanspreeklikheid teweeg kan bring. Dit dui daarop dat daar nie slegs veranderings in woordeskat plaasvind terwyl 'n individu se innerlike (of uiterlike) emosionele lewe dieselfde bly nie, maar dat emosies sosiaal en histories gedefinieer word (Edwards, 2001: 238).

Wenzel (in Edwards, 2001: 238) voer aan dat die groei, verandering en afname van emosies in 'n konteks intrinsiek verbind word aan sosiale patrone en godsdienstige oortuigings en gedefinieer word in terme van die veranderende godsdienstige-morele orde. Edwards (2001: 238) wys dus daarop dat individue nie slegs geleer word om dit wat hulle voel verskillende name te noem nie, maar dat die emosies en die name wat dit genoem word intrinsiek gekoppel word aan sosiale toestande, verantwoordelikhede en regte wat histories verander en oor kulture heen verskil (Edwards, 2001: 238).

Die tweede groepering van studies van emosies is *antropologies* van aard (Edwards, 2001: 240). 'n Sentrale idee volgens die antropologie is dat daar in 'n kultuur teorieë bestaan oor die wyse waarop die wêreld werk (insluitende 'n volksielkunde oor individue) en die wyses waarop 'n individu te werk gaan (Edwards, 2001: 240). In 'n kultuur beleef die lede sekere emosies wat beskou word as spesifiek tot hulle kultuur en hulle beskou die emosies as basies en natuurlik

aangesien dit vir hulle bekend is (Edwards, 2001: 241). Dit is duidelik dat die kultuur of subkultuur waaraan 'n individu behoort ook hier 'n rol speel. In 'n poging om die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders se emosies en emosie diskoerse te ondersoek sal dit daarom nodig wees om die kultuur of subkultuur waaraan hulle behoort te oorweeg.

Die derde groepering van studies van emosies is *diskursief* van aard. Edwards (2001: 242) voer aan dat daar nie slegs emosie terme bestaan nie, maar ook verskillende metafore wat verband hou met die emosies se liggaamlike ervarings en fisieke manifestasies. Hy stel verder dat die emosie metafore beskou word as konsepsuele hulpbronne wat beskikbaar is vir diskursiewe ontplooiing. Die verskillende metafore is egter nie ekwivalent en/of wisselbaar nie en dit is van kernbelang om die redes vir die keuse van 'n sekere metafoer bo 'n ander te ondersoek (Edwards, 2001: 242-243).

Wetherell (2001c: 194) verwys na die werk van Hollway wat stel dat diskoers nie beskou word as neutraal nie, maar dat diskoers eerder magsverhoudings skep tydens 'n individu se posisionering in gesprekke (Wetherell, 2001c: 194). McLaughlin en Stowell-Smith (in Wilson & McLuckie, 2002: 34-35) verwys na twee sentrale kenmerke van diskoers, naamlik dat diskoers die objekte waaroor dit handel konstrueer en dat diskoers verskeie subjek posisies moontlik maak. Hulle voer verder aan dat 'n individu as subjek sowel as objek in diskoers geposisioneer kan word en dat sy/haar identiteit tydens die prosesse getransformeer kan word. Dit is daarom van kernbelang om ook die idee van posisionering tydens my studie te oorweeg.

'n Besondere sterkpunt van die post-strukturalistiese navorsingsparadigma is dat dit erkenning gee aan die konstitutiewe krag van diskoers (en in besonder dié van die diskursiewe praktyke) maar ook terselfdertyd erken dat 'n individu daartoe in staat is om keuses uit te oefen met betrekking tot die praktyke (Davies & Harré, 2001: 262). Hulle (Davies & Harré, 2001: 262) huldig die mening dat die konstitutiewe krag van elke diskursiewe praktyk daarin lê dat dit aan 'n individu subjek posisies voorsien. Davies en Harré (2001: 264) beskou posisionering as die diskursiewe proses waartydens die self in gesprekke geplaas word as 'n waarneembare en subjektiewe deelnemer in gesamentlik geproduseerde storie lyne. Hulle (Davies & Harré, 2001: 264) wys verder daarop dat daar onder andere twee wyses van posisionering bestaan, naamlik

interaktiewe posisionering (waarin wat een individu sê 'n ander individu posisioneer) en refleksiewe posisionering (waarin 'n individu hom/haarself posisioneer). Dit moet egter in gedagte gehou word dat die wyses van posisionering nie noodwendig intensioneel geskied nie (Davies & Harré, 2001: 264).

Die oomblik wat 'n individu 'n besondere posisie as sy/haar eie inneem aanskou die individu die wêreld vanuit die spesifieke posisie en in terme van die besondere beelde, metafore, storielyne en konsepte wat van belang is in die besondere diskursiewe praktyk waarin die individu geposisioneer is (Davies & Harré, 2001: 262). Davies en Harré (2001: 264) wys daarop dat wanneer 'n individu praat of optree vanuit 'n posisie die individu sy/haar geskiedenis as 'n subjektiewe wese (die geskiedenis van 'n individu wat in meervoudige posisies gestaan het en deelgeneem het aan verskillende vorme van diskoerse) na die besondere situasie bring (Davies & Harré, 2001: 264). 'n Individue kom dus te voorskyn deur die prosesse van sosiale interaksie, nie as 'n vasgestelde eindproduk nie, maar as 'n individu wat saamgestel is en her-saamgestel word deur die diskursiewe praktyke waaraan hy/sy deelneem (Davies & Harré, 2001: 263). Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se posisies en wyses van posisionering in die diskursiewe praktyke waaraan hulle deelneem moet dus ook tydens my studie oorweeg word.

Tydens individue se deelname aan interaksies en verhoudings word hulle nie noodwendig as gelykes beskou deur al die deelnemers nie en dit kan 'n invloed uitoefen op huidige sowel as toekomstige interaksies en verhoudings. Hall (2001: 326) wys daarop dat 'n individu wat op enige wyse betekenisvol anders as die meerderheid is dikwels blootgestel word aan binêre vorme van verteenwoordiging, hetsy positief of negatief. 'n Individue word dus verteenwoordig deur opposisionerende, gepolariseerde binêre uiterstes, byvoorbeeld goed/sleg of lelik/aantreklik (Hall, 2001: 326).

Andersheid word egter nie deur die verskillende dissiplines dieselfde gedefinieer nie. Hall (2001: 328-332) verwys na vier teoretiese beskrywings van die betekenis van andersheid. Die *eerste beskrywing* kom vanuit taal en kan geassosieer word met De Saussure se benadering. Volgens hierdie beskouing is afgrensende benoeming nodig aangesien betekenis nie daarsonder kan bestaan nie (Hall, 2001: 328). 'n Individue kan slegs begryp wat dit beteken om byvoorbeeld 'n

man te wees deur dié konsep in kontras tot die oppositionerende konsep vrou te plaas of af te grens. Daar is meestal 'n magverhouding tussen die pole van 'n binêre opposisie en een van die pole blyk dominant te wees (Hall, 2001: 329).

Die *tweede beskrywing* is ook taalmatig van aard maar verskil van De Saussure se benadering (Hall, 2001: 328). Volgens dié beskrywing is verskille nodig aangesien 'n individu slegs betekenis kan konstrueer deur in 'n dialoog met die ander betrokke te raak (Hall, 2001: 329).

Die beskrywing stem ooreen met die werk van Bakhtin wat taal nie bestudeer het as 'n objektiewe sisteem nie, maar in terme van die wyses waarop betekenis instand gehou word tydens 'n dialoog tussen twee of meer individue. Bakhtin (in Hall, 2001: 329) voer aan dat alles wat deur 'n individu gesê en bedoel word gewysig word deur die interaksies en wisselwerking wat tussen die individu en 'n ander individu(e) plaasvind.

Die *derde beskrywing* kom vanuit die Antropologie (Hall, 2001: 329). Volgens dié beskrywing is kultuur afhanklik daarvan om betekenis toe te ken aan aspekte, deur hulle toe te skryf aan verskillende posisies in 'n klassifikasie sisteem (Hall, 2001: 329-330). Levi-Strauss (in Hall, 2001: 330) voer aan dat sosiale groepe betekenis aan hulle wêreld toeken deur aspekte in klassifikasie sisteme te orden en te organiseer. Verskille is dus fundamenteel tot kulturele betekenis (Hall, 2001: 330).

Die *vierde beskrywing* kom vanuit die Psigo-analise en hou verband met die rol wat verskille in 'n individu se psigiese lewe speel (Hall, 2001: 330). Volgens dié beskrywing is die ander fundamenteel tot die samestelling van die self, vir 'n individu as subjek sowel as vir seksuele identiteit (Hall, 2001: 330). Volgens die verskillende weergawes van Freud se werk deur verskillende teoretici kan subjektiwiteit slegs na vore kom en kan 'n gevoel van self slegs gevorm word deur die simboliese en onbewuste verhoudings wat die jong kind met betekenisvolle ander buite die kind smee (Hall, 2001: 331).

Die idee van andersheid is veral vir my studie van belang aangesien die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders meestal as anders getipeer word deur die samelewing. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse kan gewysig word en/of selektief gerig word deur ander of

hulle eie beleving van andersheid. Dit kan gevolglik ‘n invloed uitoefen op hulle huidige sowel as toekomstige persepsies en praktyk van tuisskooling en moet tydens die studie oorweeg word.

In die afdeling tot dusver het ek die konsep “diskoers” ondersoek en onder andere die konseptuele en metodologiese implikasies vir my studie oorweeg. In ‘n poging om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse te laat ontplooi gaan ek gebruik maak van diskoers-analise. Wilson en McLuckie (2002: 30) wys daarop dat diskoers-analise fokus op die ondersoeking van teks, om sodoende die diskoerse in die teks te ontplooi, en om die taalse en retoriese middele wat gebruik word om ‘n verskeidenheid van objekte en gebeure te konstrueer, te ondersoek. Diskoers-analiste stel dan ook belang in die verskillende wyses waarop teks georganiseer word en die implikasies wat die organisering kan inhou (Potter & Wetherell, 2001: 203). Ek sal vervolgens poog om 'n kort oorsig van die konsep “diskoers-analise” te onderneem en om die implikasies hiervan vir die voorgename studie te oordink. Die metodologiese implikasies van diskoers-analise sal in meer besonderhede in hoofstuk 4 oorweeg word.

Wetherell *et al.* (2001: 1) huldig die mening dat diskoers-analise van toenemende belang is in die sosiale wetenskappe. Diskoers-analise is 'n manier om ondersoek in te stel na die wyse waarop die sosiale lewe plaasvind en die kennis wat opgedoen word is relevant tydens die proses waarin kennis en teorie in die sosiale wetenskappe opgebou word (Wetherell *et al.*, 2001: 2). Diskoers-analise voorsien 'n nuwe radikale perspektief tot navorsing (op konseptuele en metodologiese vlak) wat implikasies inhou vir navorsing oor sosio-sielkundige onderwerpe (Potter & Wetherell, 2001: 198). Burr (in Wilson & McLuckie (2002: 30) voer aan dat diskoers-analise berus op die aanname dat taal gebruik word om verskillende voorstellings van die wêreld te konstrueer. Diskoers-analise voorsien dus 'n analitiese instrument om die konstruktiewe effek van taal te ondersoek (Wilson & McLuckie, 2002: 30). Diskoers-analise fokus egter nie slegs op taal nie, maar ook op die betekenis wat 'n individu aan gebeure en ervarings heg en voorsien nuwe metodes en tegnieke aan die sosiale navorser wat in betekenisgewing belangstel (Wetherell *et al.*, 2001: 1). Diskoers-analiste stel dus belang daarin om die proses van konstruksie te ondersoek, om ondersoek in te stel na die wyses waarop waarheid te voorskyn kom en om die wyses waarop sosiale realiteite en identiteite geskep word te oorweeg (Wetherell, 2001e: 16).

Diskoers-analise was nie altyd 'n erkende metode van analise in die Sielkunde nie en dit is daarom nodig om op hierdie punt eers oriëntering te bied met betrekking tot die wyse waarop die diskoers-analise in hierdie studie uitgevoer is. In verskillende dissiplines het die belangstelling in taal as 'n sosiale voorstelling vanaf die 1950s begin toeneem (Willig, 2003: 159). Daar het in dié tyd 'n verskuiwing plaasgevind weg van die aanname dat taal 'n stel duidelike tekens voorsien wat gebruik word om interne toestande en eksterne realiteite te beskryf, na 'n konseptualisering van taal as produktief, waar taal weergawes van die sosiale realiteit konstrueer met die doel om spesifieke sosiale doelwitte te bereik (Willig, 2003: 159). Die verskuiwing het daartoe bygedra dat al hoe meer navorsers in verskeie dissiplines begin het om van diskoers-analise gebruik te maak.

Die fokus in elke dissipline verskil en daarom word diskoers-analise nie op dieselfde wyse in elke dissipline toegepas nie. Potter (2004: 201) meld die verskillende tipes diskoers-analises wat in verskillende dissiplines uitgevoer word, naamlik Linguistiek (fokus op die wyse waarop sinne en uitings saamkom in diskoers), Kognitiewe Sielkunde (fokus op die wyse waarop kognitiewe manuskripte en skemata gebruik word om sin te maak van narratiewe), Sosio-linguistiek (ontwikkel in die Linguistiek en fokus op interaksie patrone) en Post-strukturalisme (word geassosieer met Foucault en is minder gemoed met diskoers in terme van spesifieke interaksies, maar eerder met die wyse waarop diskoers of bewerings daartoe bygedra het dat sekere objekte en subjekte gekonstrueer word). Diskoers-analise kan ook as 'n oorkoepelende konsep gebruik word om sommige of alle benaderings in te sluit wat fokus op "*speech acts*", byvoorbeeld Pragmatisme, Linguistieke vooronderstelling, Kritiese Linguistiek en Gespreksanalise (Potter, 2004: 202).

Die Sielkunde het aanvanklik 'n kognitiewe benadering gevolg en was onaangeraak deur die veranderings wat gedurende die 1950s en 1960s in die verskillende dissiplines plaasgevind het (Willig, 2003: 160). In die 1970s het Sosiale Sielkundiges begin om kognitivism te bevraagteken en gedurende die 1980s het 'n verskuiwing na oorweging van taal ook in die Sielkunde plaasgevind (Willig, 2003: 160). 'n Verdere variant van diskoers-analise het, aanvanklik in die Sosiologie en onlangs in die Sosiale Sielkunde, na vore gekom wat vandag bekend staan as Diskursiewe Sielkunde (Potter, 2004: 202; Willig, 2003: 160). Die teoretiese

begroning van die Diskursiewe Sielkunde tradisie is reeds in 2.4.2.2 bespreek en ek gaan vervolgens poog om diskoers-analise binne dié tradisie te verken.

Diskoers-analise in die Sielkunde het veral bekendheid verwerf in 1987 na die publikasie van Potter en Wetherell se boek “*Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*” (Willig, 2003: 160). In dié boek bevraagteken hulle onder andere die Sielkunde se fokus op kennis en die beskouing dat ‘n individu se kognitiewe prosesse ‘n sentrale rol in die vorming van persepsies en aksies speel (Edwards & Potter in Willig, 2003: 160). Willig (2003: 160) wys daarop dat kritici (waaronder Potter en Wetherell) die mening huldig dat dié benadering nie op gefundeerde aannames gegrond is nie. Ek gaan vervolgens poog om kortliks oorweging te gee aan die aannames wat die kognitivistiese benadering onderlê sowel as aan die Diskursiewe Sielkunde se teenargumente aan die hand van Willig (2003: 160-163) se bespreking daarvan:

- Die kognitivismes beskou gesprekke as die weg tot kennis, en woorde (verbale ekspressions van oortuigings en houdings) as voorstellings van ‘n individu se innerlike gesteldheid, wat inligting voorsien oor sy/haar kennisies. Diskoers-analiste stel dat elke gesprek ‘n spesifieke doel het en dat die individu sekere belange het by die gesprek. ‘n Individu gee nie noodwendig in elke gesprek op dieselfde wyse uiting aan oortuigings en houdings nie, want sy/haar response word onder andere gerig en beïnvloed deur die situasie waarin die gesprek plaasvind, die vrae wat gevra word en die gespreksgenote. In ‘n poging om sin te maak van wat ‘n individu sê is dit dus noodsaaklik om die sosiale konteks waarin die gesprek plaasvind in ag te neem.
- Volgens die kognitivismes word kennisies gebaseer op persepsies. Die benadering beskou kennisies as voorstellings van objekte, gebeure en prosesse wat in die wêreld plaasvind. Die kognitiewe skemata en voorstellings fasiliteer dan persepsie en interpretasie van nuwe ervarings en observasies. Diskoers-analiste voer aan dat elke individu unieke wyses het om die wêreld te beskou en dat objekte en gebeure eerder deur taal gekonstrueer word. Studies moet dus eerder fokus op diskoers en gesprekke want dit is waar betekenis gekonstrueer en onderhandel word.

- Die kognitivismes stel dat ‘n objektiewe persepsie van die realiteit teoreties moontlik is. Volgens die benadering kan foute en vereenvoudigings van voorstellings inkom wanneer ‘n navorser tyd besparende metodes toepas en dit kan bydra tot sydigheid of vooroordeel. Die benadering stel dus dat dit moontlik is om onder die “regte” omstandighede sydigheid en/of vooroordeel uit te skakel. Diskoers-analiese is egter van mening dat, indien taal die sosiale realiteit konstrueer (en nie slegs verteenwoordig nie), daar geen objektiewe persepsie van die realiteit moontlik is nie. Die klem val dus eerder op die wyses waarop sosiale kategorieë gekonstrueer word en die gevolge waarmee dit in gesprekke ontplooi word.
- Die kognitivismes gaan uit van die aanname dat die sosiale objek of gebeurtenis waarteenoor deelnemers verskillende houdings openbaar en waaraan deelnemers verskillende gevolge toeskryf, byvoorbeeld tuisskoolonderrig, steeds konstantheid vertoon, dit wil sê vir elke individu dieselfde is en nie betwis word nie, selfs al handhaaf individue verskillende houdings en attribusies in verband daarmee. Individue kan dus saamstem oor die objek waaroor gepraat word, maar verskil oor hoekom dit gebeur en die houding wat hulle daarvoor openbaar. Diskoers-analiese voer aan dat sosiale objekte ook deur taal gekonstrueer word en dat individue se weergawes van mekaar kan verskil en so ook hulle beskouing van die objek.
- Die kognitivismes beskou kognitiewe strukture as relatief blywend, van-dag-tot-dag relatief stabiel en voorspelbaar. Kognitiewe strukture kan verander, maar die verandering moet in terme van veranderlikes, byvoorbeeld nuwe ervarings of oorreringsboodskappe verduidelik word. Diskoers-analiese se konseptualisering van taal as produktief en handelend stem nie ooreen met die siening nie. Hulle voer aan dat ‘n individu se weergawes, sienings en verduidelikings afhanklik is van die diskursiewe konteks waarin dit geproduseer word. Hulle is van mening dat dit wat ‘n individu sê iets vertel van wat hy/sy met die woorde doen (byvoorbeeld afstand doen of weerspreek, verskoning maak of verontskuldig, regverdig, oorreed of bepleit) eerder as van die kognitiewe strukture wat deur die woorde voorgestel word.

Die Diskursiewe Sielkunde tradisie verskil dus van ander tradisies deurdat veral die kognitiewe aspek wat die Linguistiek en die Kognitiewe Sielkunde onderlê verwerp word; die interaksie-

analises van die Sosio-linguistiek beskou word as bloot meganiese linguistiese analises met onvoldoende aandag aan die komplekse sosiale praktyke wat plaasvind; en dit soortgelyke bedenkinge het oor die Foucaultiese benadering alhoewel dié benadering wel 'n invloed daarop uitgeoefen het (Potter, 2004: 202). Willig (2003: 163) wys egter daarop dat Diskursiewe Sielkunde steeds deel is van Sielkunde deurdat daar steeds gefokus word op sielkundige verskynsels, byvoorbeeld geheue en identiteit, maar dat die verskynsels dan eerder gekonseptualiseer word as diskursiewe aksies en nie as kognitiewe prosesse nie.

Volgens die Diskursiewe Sielkunde tradisie beklemtoon diskoers-analise die wyse waarop weergawes van die wêreld, die samelewing, gebeure en innerlike sielkundige wêreldes verbaal geproduseer word (Potter, 2004: 202). Potter (2004: 202) wys daarop dat diskoers-analise aan die een kant bydra tot 'n gemoeidheid met die deelnemers se konstruksies en die wyses waarop dit tot stand kom en/of ondermyn word en aan die ander kant bydra tot 'n erkenning van die navorser se konstruksies en die bydraes van sy/haar eie weergawes van die wêreld. In Diskursiewe Sielkunde word daar verder klem geplaas op refleksiwiteit wat onder andere fokus op die implikasies van die gevolgtrekkings van diskoers-analitiese navorsing vir die praktyk van diskoers-analise (Potter, 2004: 202).

Potter (2004: 207) sowel as Hepburn en Potter (2004: 192) verwys na die volgende wyses waarop diskoers-analise (volgens die Diskursiewe Sielkunde tradisie) verskil van gespreks-analise en etnometodologie: diskoers-analise is konstruktivisties en daar word spesifiek gefokus op die wyses waarop weergawes en beskrywings bymekaar kom om sekere aksies uit te voer. Die klem val dus op die konstruksie van betekenis wat neerslag vind in praktyk en dui op die aksie geörienteerdheid van diskoers-analise (Cohen *et al.*, 2000: 298); diskoers-analise fokus op retoriese organisasie wat dui op die wyses waarop weergawes saamgevoeg word om alternatiewe teen te werk; diskoers-analise is anti-kognitief en verwerp die idee dat aksies verduidelik moet word deur te verwys na die onderliggende kognitiewe prosesse. Potter (2004: 216) wys daarop dat kognitiewe verskynsels eerder hanteer word as deel van die sosiale praktyke.

Willig (2003: 163) noem dat natuurlike gesprekke soos wat dit in die oomblik plaasvind, byvoorbeeld klank opnames van vriende wat besig is om oor die telefoon te gesels, vir diskoers-

analise gebruik moet word. Webb, Campbell, Schwartz en Sechrest (in Potter & Wetherell, 1987: 162) wys eweneens daarop dat die gebruik van natuurlike rekords en dokumente voordelig kan wees aangesien die navorser se invloed op die data beperk en/of uitgeskakel word. Dit is egter om etiese en/of praktiese redes nie altyd moontlik om van natuurlike gesprekke gebruik te maak nie en daarom maak diskoers-analiste oorwegend van onderhoude (byvoorbeeld semi-gestruktureerde onderhoude) gebruik (Willig, 2003: 163-164). Ek gaan wel observasiesessies doen waartydens ek gespreksmonsters kan identifiseer soos wat dit in die oomblik, in hulle natuurlike omgewing, plaasvind.

Potter (2004: 212) stel dat daar tydens diskoers-analise slegs gebruik gemaak word van bewyse vanuit die data en nie van die navorser se eie interpretasies of vorige aannames oor mense, gedagtes en die samelewing nie. Diskoers-analise fokus dus slegs op dié aspekte wat vanuit die teks na vore kom (Potter, 2004: 212); in die Diskursiewe Sielkunde fokus diskoers-analise op die praktyk sowel as dié hulpbronne wat in die praktyk gebruik word; en diskoers-analise word beïnvloed deur die Sosiologie van wetenskaplike kennis waar ‘n relativistiese posisie ingeneem word wat bygedra het tot ‘n meer skeptiese posisie met betrekking tot waarheid en kennis. Die verskil is veral sigbaar op die vlak van teorie en die regverdiging van die navorsing prosedures as die werklike prosedures self.

Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde fokus grotendeels op die bestudering van teks en gesprekke in sosiale praktyke (Potter, 2004: 203; Hepburn & Potter, 2004: 185). Tydens diskoers-analise word beide vorme van data (gesprek en teks) gekombineer en vooropgestelde aannames oor die verskil daartussen word vermy. Die fokus is ook nie op taal as ‘n abstrakte entiteit, ‘n sisteem wat bestaan uit verskille en/of ‘n stel reëls vir die transformering van bewerings nie, maar is op taal as ‘n medium vir interaksie en die analise van diskoers word nou die analise van dit wat ‘n individu doen (Potter, 2004: 203). Diskoers is dus aksie-geïntereerd en word op sekere wyses gekonstrueer wat besondere handelings, byvoorbeeld blamering en weerspreking, moontlik maak (Potter & Wetherell, 2001: 205; Potter, 2004: 212). ‘n Individu word benader as ‘n entiteit wat beskik oor sy/haar eie begeertes en motiewe en die individu het dan ook ‘n aandeel in sy/haar eie aksies (Potter, 2004: 210).

Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde is verder gemoeid met die wyses waarop deelnemers aspekte soos aandeel, belange en belangstellings bestuur (Willig, 2003: 163). ‘n Individu poog om deur die diskursiewe praktyke in spesifieke kontekste sekere sosiale- en interpersoonlike doelwitte te bereik (Willig, 2003: 163). Buiten vir die algemene fokus op teks en gesprek in sosiale praktyke is daar ook ‘n tweeledige fokus op die praktyk self sowel as op die hulpbronne wat in die praktyke gebruik word om die praktyke te handhaaf (Potter, 2004: 205). Individue kan onder andere van metafore, analogieë, direkte verwysings, ekstreme formulerings, grafiese beskrywings, ooreenstemmende formulerings en belange-inokulasie (beskerming van belange) gebruik maak om hulle belangstellings en aanspreeklikheid te bestuur (Willig, 2003: 163). Diskoers-analise fokus dus op die identifisering van die diskursiewe strategieë, byvoorbeeld oorreding of weerspreking en ondersoek die funksie daarvan in ‘n spesifieke diskursiewe konteks (Willig, 2003: 163).

Potter en Wetherell (Wetherell, 2001c: 189; Potter & Wetherell, 1987: 32-34; Potter & Wetherell, 2001: 198-200) onderskei tussen drie komponente in hulle benadering tot diskoers-analise, naamlik funksie, konstruksie en variasie, ofskoon hulle nie geskeie hanteer word tydens analise nie. Alhoewel die komponente grotendeels op die Linguistiek van toepassing is kan dit ook vir die doel van my studie gebruik word. Volgens die spraak-akt teorie en die etnometodologie maak ‘n individu van taal gebruik om ‘n verskeidenheid van *funksies* te verrig, byvoorbeeld om ‘n versoek aan iemand te rig, om iets te bestel, om ander te oorreed en/of om iemand te beskuldig. Potter en Wetherell (2001: 199) wys daarop dat ‘n individu taal kan gebruik om ‘n enkele spesifieke funksie te verrig (deur byvoorbeeld ‘n koppie koffie te bestel) of om ‘n meer algemene funksie te verrig (deur van verskillende formulerings gebruik te maak om positiewe en/of negatiewe eienskappe te beklemtoon wanneer ‘n voorstelling van ‘n situasie, jouself of ander geskep word). Die funksie(s) word nie noodwendig eksplisiet gestel nie, en ‘n analise hiervan is daarom afhanklik van die konteks (Potter & Wetherell, 2001: 198).

Die funksie en/of doel van ‘n gesprek kan ‘n invloed uitoefen op ‘n individu se weergawe (Potter & Wetherell, 2001: 199). Potter en Wetherell (2001: 199) is van mening dat ‘n individu se gevoelens teenoor ‘n ander individu sal bepaal of hy/sy die individu se positiewe of negatiewe eienskappe beklemtoon wanneer hy/sy die individu beskryf. Hulle noem verder dat die individu

aan wie die beskrywing gebied word (byvoorbeeld ouers, onderwyser, vriend) verder sal bepaal watter inligting gedeel gaan word al dan nie. Dit kan dus daartoe bydra dat weergawes van mekaar kan verskil. Gesprekke poog nie om dieselfde funksie te verrig nie en dit kan daartoe bydra dat daar met verloop van tyd ‘n verskeidenheid *variasies* met betrekking tot dieselfde inhoud kan ontstaan (Potter & Wetherell, 2001: 199). Variasie is ook te wagte wanneer ‘n individu gesprekke op verskillende wyses konstrueer om verskillende aksies uit te voer (Potter, 2004: 214). Die variasies in en tussen weergawes kan dan ‘n aanduiding gee van watter aksies uitgevoer word.

‘n Individu maak ook van taal gebruik om verskillende weergawes (bewustelik of onbewustelik) van die sosiale wêreld te *konstrueer* (Potter & Wetherell, 2001: 199). Taal kan gevolglik gekonstrueer word, maar kan ook konstruktief van aard wees (Potter & Wetherell, 2001: 200). ‘n Individu gee dus nie slegs ‘n neutrale beskrywing van ‘n objek, persoon of situasie nie, maar konstrueer sy/haar weergawes en voorsien verduidelikings en vorm evaluasies (Potter & Wetherell, 2001: 207+208). Die algemene beginsel van diskoers-analise is dus dat *funksie* die *konstruksie* van weergawes insluit wat na vore kom deur *variasie* (Potter & Wetherell, 2001: 199).

Potter en Wetherell (2001: 203-205) verwys na die belangrike rol wat konteks (hier, die konteks van die gesin en die tuisskool sowel as die gesprekskonteks) tydens diskoers-analise speel. Tydens ‘n onderhoud voorsien ‘n deelnemer ‘n gedetailleerde weergawe van ‘n saak of situasie en skep saam met die gespreksgenoot die konteks waarin die weergawe gekonstrueer word (Potter & Wetherell, 2001: 203). Die weergawe kan kontrasterende strukture (“as.....dan.....”), oordedende oriëntasies (die gebruik van ekstremistiese formulering, byvoorbeeld “almal doen dit”) en/of weersprekings (“ek het nie ‘n probleem met..... maar.....; ek is nie seksisties nie maar.....”) bevat. Sodoende kan die konteks wat geskep word die interpretasies bevestig en/of verwerp (Potter & Wetherell, 2001: 205). Potter en Wetherell (2001: 199) wys daarop dat die prosesse nie noodwendig intensioneel geskied nie. Sekere beskrywings kan gepas wees vir spesifieke geleenthede. ‘n Individu doen slegs wat natuurlik kom eerder as om intensioneel te besluit dat een vorm van taal meer gepas is (Potter & Wetherell, 2001: 199). Diskoers-analiste voer aan dat individue se gebruik van taal veranderlik is en nie

beskou kan word as 'n relatief eenduidige weg tot aksie, oortuigings en werklike gebeure nie (Potter & Wetherell, 2001: 200).

Coyle (in Cohen et al., 2000: 300) verwys na kritiek teen diskoers-analise, naamlik dat die metode 'n gebrek aan sistematiek toon; linguistieke konstruksies van die sosiale realiteit die fokuspunt word; en dat wegbeweeg word van dit wat geanaliseer word na 'n fokus op die analise self (Cohen *et al.*, 2000: 300).

2.4.3 Implikasie van die verskynsel diskoers vir die studie

Vir die doel van die studie word wegbeweeg van 'n suiwer taalmatige beskouing van diskoers en word diskoers meer omvattend beskou as taal-in-gebruik en as betekenisgewing. Diskoers verwys na 'n individu se raam van betekenisgewing wat beïnvloed word deur die breër sisteme sowel as sosiale faktore wat magsverhoudings en praktyke insluit. Dit is dus van kernbelang dat ek tydens my studie die verskillende sisteme waaraan 'n individu deelneem sowel as die sosiale faktore wat 'n rol speel in berekening moet hou. Een van die vrae wat na vore kom raak die wyse en die mate waartoe tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse beïnvloed word deur sosiale faktore. Diskoers verwys egter nie net na 'n individu se raam van betekenisgewing nie maar sluit ook die vergestaltung van diskoerse in die praktyk in. 'n Verdere vraag raak dus die wyse waarop die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word gestalte verkry in die tuisskool praktyk en die implikasies hiervan vir die praktyk.

Elke individu behoort aan 'n kultuur en moontlik selfs verskeie subkulture en die verskillende beskouings oor kultuur is dit eens dat kultuur 'n sentrale rol speel tydens ontwikkeling, onderwys en onderrig. Kultuur kan dan ook bydra tot die vorming van 'n individu se waardes, norme, houdings, persepsies en wyses van betekenisgewing. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word word dus beïnvloed deur hulle kulturele agtergrond. Ek moet dus deurgaans kennis neem van die kulturele faktore wat 'n rol kan speel en die invloed hiervan op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak dus die mate waartoe verskillende kulturele

kontekste soos wat dit beïnvloed word deur die makrosisteem die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse kan wysig of selektief rig.

Die verskillende definisies, beskouings en geassosieerde terme met betrekking tot diskoers en diskoers-analise moet oorweeg word aangesien dit konseptuele sowel as metodologiese implikasies vir die studie kan inhou. Kennis oor diskoers kan waardevolle insigte lewer met betrekking tot die deelnemers sowel as my eie raam van betekenisgewing soos wat dit beïnvloed word deur eie ervarings, waardes, norme, houdings en persepsies. Kennis in die verband kan ook waardevolle insigte lewer met betrekking tot die deelnemers se ervarings en persepsies van tuisskooling. In sommige gevalle hou die deelnemers se diskoerse verband met hulle beweegredes vir tuisskooling en kan kennis oor diskoers ook lig werp op die beweegredes. Kennis met betrekking tot diskoers kan verder daartoe bydra dat ek nie opgevang raak in onrelevante data nie, maar deurentyd fokus op die beantwoording van my navorsingsvrae.

Op metodologiese vlak kan 'n fokus op diskoers implikasies inhou tydens data-insameling, data-analise sowel as interpretasie. Diskoers en diskoers-analise kan 'n invloed uitoefen op die navorsingsproses en hou implikasies in deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan ook hierdeur geïnformeer word. Dit kan ook 'n rol speel tydens die interpretasie van die resultate en daarom moet ek deurgaans bewus wees van my eie diskoerse en kennis dra van enige invloed wat my eie subjektiwiteit op die studie kan uitoefen.