

Learnervoice in Health Promoting Schools: De beleving van leerlingen uit secundaire scholen in Kaapstad op basis van Participatorisch Actieonderzoek

Anneleen Santens - Sarah Ravau



Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen,
afstudeerrichting Orthopedagogiek.

Promotor: Geert Van Hove

Universiteit Gent – Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen – Academiejaar 2009-2010

Ondergetekenden, Sarah Ravau en Anneleen Santens, verlenen hierbij toestemming aan derden om deze scriptie door te nemen.

Dankwoord

“Learnervoice in Health Promoting Schools”; een uitdaging die ons even zoet heeft gehouden. Terugblikkend op het afgelopen jaar, is het verplichte schrijven van onze masterproef een verrijkende ervaring geweest; gaande van het ontmoeten van energieke jongeren en gepassioneerde onderwijzers, tot het discussiëren met collega-wetenschappers. Dit alles in een Zuid-Afrikaans tafereel, kwadradeert de waarde van elk moment.

‘Ons se nou baie dankie’ aan alle mensen die hun steentje (of rots) hebben bijgedragen. Vooraan in het rijtje staat onze promotor Prof. Dr. Geert Van Hove om ons bij te staan met raad en daad. Ook een woord van dank aan Prof. Patricia Struthers om ons de kans te geven onderzoek te doen aan de ‘University of the Western Cape’. Het zou nooit geworden zijn wat het nu is zonder onze ‘lokale promotor’ Brenda Sonn.

Een ‘high five’ aan alle jongeren die vol enthousiasme hebben geparticipeerd in ons onderzoek en aan hun leerkrachten om ons klankbord te zijn.

Een bedankje aan ‘The Down Syndrome Association of the Western Cape’ om hun flexibele zelf te zijn en ons te laten gaan op de momenten dat ‘het onderzoek roept’; leve de ‘African time’.

Een kanjer van een bos bloemen aan onze ouders, zus en broer om ons –weliswaar met een bang hart- 6 maanden aan Zuid-Afrika toe te vertrouwen en ons hierbij door dik en dun te steunen. Een zoen voor Simon om een half jaar een lange-afstandsrelatie te hebben met Anneleen. Ook verdient hij een knipoog om ons een spoedcursus Word 2007 te geven en ons bij te staan met alle technische snufjes aan een computer die nodig zijn om een thesis af te werken.

Een ‘drukkie’ aan Jolien en Marlies om mee te stappen in ons avontuur en alle andere vrienden die thuis het volle half jaar lang geïnteresseerd bleven in onze duizend-en-één verhalen.

Tot slot nog ‘ne welgemeende merci’ aan iedereen die nog niet vernoemd is, maar die we niet vergeten zijn.

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	6
2	Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	7
3	Theoretisch kader.....	10
3.1	Gezondheid als open en multidimensioneel concept.....	11
3.2	Context.....	12
3.2.1	Apartheid en Post-Apartheid.....	12
3.3	Health Promoting Schools-team aan de University of the Western Cape.....	15
3.4	Learnervoice.....	16
4	Methodologisch kader.....	19
4.1	Kwalitatief onderzoekskader.....	20
4.2	Participatorisch Actieonderzoek.....	21
4.3	Photovoice.....	22
4.4	Reflective writing.....	24
4.5	Metaforisch tekenen.....	25
4.6	World Café.....	26
4.7	Interview.....	27
4.8	Ethiek.....	29
4.9	Analysemethode.....	31
4.10	Verloop van het onderzoek.....	33
4.10.1	Onderzoeksteam.....	33
4.10.2	Vorbereidingen.....	33
4.10.3	Workshop 1.....	34
4.10.4	Uitvoeren foto-opdracht.....	35
4.10.5	Workshop 2.....	35
4.10.6	Workshop 3.....	36
4.10.7	Interviews.....	36
4.10.8	Artikel.....	37
4.11	Kwaliteit.....	37
4.11.1	Betrouwbaarheid en validiteit.....	37
4.11.2	Opmerkingen.....	38
5	Resultaten en analyse.....	40
5.1	Regenboognatie: diversiteit & ubuntu.....	41
5.1.1	Diversiteit.....	41
5.1.2	Ubuntu.....	44

5.1.3	Regenboognatie	44
5.2	Gezondheid: fysiek & emotioneel	45
5.2.1	Fysiek	45
5.2.2	Emotioneel	48
5.2.3	Gezondheid	51
5.3	Gezag: roken & macht	51
5.3.1	Roken	51
5.3.2	Macht	52
5.3.3	Gezag	53
5.4	Gangsterisme: Drugs & Geweld	55
5.4.1	Geweld	55
5.4.2	Drugs	56
5.4.3	Gangsterisme	58
5.5	Interdependentie: 'agency' & 'nood aan ondersteuning'	60
5.5.1	Agency	60
5.5.2	Nood aan ondersteuning	61
5.5.3	Interdependentie	63
6	Besluit	64
7	Acroniemen en afkortingen	68
8	Illustraties	69
8.1	Figuren	69
9	Referentielijst	70
10	Bijlagen	76
10.1	Uitnodigingsbrief	76
10.2	'Consent' formulier	78
10.3	'Assent' formulier	79
10.4	Formulier met verdere stappen in het onderzoek en ethische richtlijnen	80
10.5	Notitieboek	83

1 Inleiding

Zuid-Afrika is één van de meest Westerse landen van het Afrikaanse continent (Blaauw & Gilson, 2001; Huntington, 2005). We mogen echter niet uit het oog verliezen dat een groot deel van de bevolking nog steeds in minder rooskleurige omstandigheden leeft (Blaauw & Gilson, 2001; Mcgrath & Akoojee, 2009; Statistics South Africa, 2006). Ondanks de classificatie van Zuid-Afrika als een land met een modaal inkomen, wordt het gekenmerkt door wijdverspreide armoede, ziekte en patronen van raciale en geografische ongelijkheid (Blaauw & Gilson, 2001). Een gelijkaardige redenering is te volgen omtrent de positie van Kaapstad binnen Zuid-Afrika. Hierbij denken we aan de grote aantallen mensen die er vandaag nog in de townships of sloppenwijken wonen. De moeilijke omstandigheden hebben diepgaande gevolgen, onder meer op het onderwijs. Om goed te kunnen leren hebben kinderen een veilige, gezonde en stimulerende schoolomgeving nodig. Vanuit die visie probeert Health Promoting Schools (HPS) alle actoren op het veld achter dezelfde kar te spannen: ze doen beroep op leerkrachten, ouders... (WHO, 2000).

De opzet van deze scriptie is leerlingen te laten deelnemen aan een ontwikkelingsprogramma als Health Promoting Schools. Hun betrokkenheid bevordert zowel hun eigen ontwikkeling als die van het programma zelf. In hun onderzoek bevelen Maes en Lievens (2003) aan om aan de hand van kwalitatieve technieken na te gaan hoe de school het gedrag van jongeren op het vlak van gezondheid kan beïnvloeden.

Doorheen ons onderzoek tonen we hoe Participatorisch Actieonderzoek (PAR) dertig leerlingen uit secundaire scholen kan ondersteunen om hun ervaringen als lid van het HPS-team te onderzoeken. We maken gebruik van methodologieën zoals reflectief schrijven, metaforisch tekenen, world café, photovoice en kwalitatieve interviews. De discursieve ruimtes die deze technieken creëren, stellen de leerlingen in staat onderwerpen zoals ras, diversiteit en geweld te onderzoeken en te begrijpen in hun context.

We lichten dit alles nader toe. We gaan van start met de beschrijving van onze probleemstelling en onderzoeksvragen. In het hoofdstuk omtrent het theoretisch kader kunt u de informatie vinden die nodig is om de probleemstelling in een gepaste en genuanceerde context te begrijpen. Na een schets van het theoretische kader gaan we verder met het weergeven van het methodologische kader. Vervolgens bespreken en analyseren we de resultaten om zo tot een besluit te komen.

2 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Wereldwijd kampen kinderen en jongeren met barrières die optimaal ontwikkelen en leren belemmeren. In *ontwikkelde* landen vormen intrinsieke factoren zoals fysieke, sensorische, cognitieve en emotionele noden vaker een belemmering dan extrinsieke factoren. In *ontwikkelingslanden* zoals Zuid-Afrika neigt de balans eerder naar extrinsieke factoren (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2007) zoals armoede, geweld, ziektes... (Blaauw & Gilson, 2001; McGrath & Akoojee, 2009).

Het einde van een politiek van blanke overheersing en zwarte onderdrukking wekte in 1994 hoge verwachtingen. De democratische partij ANC moest afrekenen met vele uitdagingen om de wonden uit het verleden te helen. 10 jaar na het officiële einde van de Apartheid merken we evoluties in verschillende domeinen. McGrath en Akoojee (2009) verwijzen naar een analyse van het rapport *'Towards a Ten Year Review'* (The Presidency of the Republic of South Africa, 2003) waarin men stelt dat het nieuwe Zuid-Afrika van een succes kan spreken op vlak van het vervullen van macro-economische doelstellingen. Toch is er geen sprake van een eenduidig positieve vooruitgang (Walsh, Bond, Desai, & Walsh, 2008).

Hoewel een kleine minderheid van de Zuid-Afrikaanse populatie een levens- en gezondheidsstandaard heeft die vergelijkbaar is met die van ontwikkelde landen (Blaauw & Gilson, 2001), leeft 18-24 miljoen of 45-55 procent van de bevolking in hoge armoede (Bhorat, Poswell, & Naidoo; Everatt; Gelb; Landman; Meth & Dias; United Nations Development Programme, van der Berg & Louw, in McGrath & Akoojee, 2009). In Zuid-Afrika is de kloof tussen arm en rijk één van de grootste ter wereld (Bhorat & Cassim, Gelb, Landman, Roberts, in McGrath & Akoojee, 2009). Deze wordt al eeuwen in de hand gewerkt door praktijken als kolonisatie, segregatie en het regime van de Apartheid in de 20^{ste} eeuw. Dit heeft een ongelijke verdeling van bronnen tot gevolg. Zo is het fenomeen van raciaal gesegregeerde voorzieningen gegroeid. Dit leidde en leidt nog steeds tot een instandhouding van de bestaande ongelijkheid (McGrath & Akoojee, 2009).

Het behoeft geen verdere uitleg dat dit een enorme invloed heeft op het onderwijs. De "Commission on Special Needs in Education and Training" en het "Committee for Education Support Services in South Africa" identificeren, in opdracht van het Departement van Onderwijs, de volgende factoren die het leren en de ontwikkeling in Zuid-Afrika bemoeilijken (South African Department of Education, 1997):

- Socio-economische factoren (zoals armoede)
- Geweld
- Discriminatie
- Onflexibel curriculum dat gepaard gaat met een onflexibele lerarenopleiding → onmogelijk om tegemoet te komen aan de speciale noden van bepaalde leerlingen
- Taalproblemen¹
- Ontoegankelijke of onveilige schoolomgeving

¹ Onder invloed van de Apartheid zijn Engels en Afrikaans de meer geprivilieerde talen, ondanks het feit dat de 'coloured' en 'zwarte' meerderheid een andere taal spreekt. 9 ervan zijn ruim 10 jaar geleden officieel erkend: isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga (Mda, 1997).

- Beperkingen en leermoeilijkheden die specifieke vormen van ondersteuning vragen
- Ongelijke verdeling van bronnen en diensten aan scholen
- Gebrek aan erkenning van de ondersteunende rol die ouders en opvoeders kunnen spelen in het leerproces

Om tegemoet te komen aan deze problemen werden en worden nog steeds tal van initiatieven gestart, zowel op nationaal als op internationaal niveau. Nationaal is er onder andere sprake van het RDP (Reconstruction and Development Programme, 1994) wat in 1996 werd omgevormd tot de meer orthodoxe GEAR-strategie (Growth, Employment and Redistribution). Bij gebrek aan een specifiek nationaal armoedebeleid zijn deze twee economische initiatieven ontstaan. Beide hebben als doel economische groei te bevorderen en zo andere domeinen op een positieve manier te beïnvloeden (Blaauw & Gilson, 2001). Verder zijn er nog tal van publieke en private initiatieven om de bevolking op allerlei manieren te ondersteunen. Op internationaal niveau zijn organisaties als Amnesty International, UNICEF en de WGO bekende voorbeelden. Zo is IMCI (Integrated Management of Childhood Illness) een initiatief waarbij de WGO en UNICEF de handen in elkaar hebben geslagen om mortaliteit en morbiditeit bij kinderen onder de 5 jaar te voorkomen (Horwood, Voce, Vermaak, Rollins, & Qazi, 2010).

In de afgelopen jaren is er een tendens te zien waarbij hulpverleningsinitiatieven het onderrichten van kwetsbare doelgroepen verkiest boven het ‘zomaar’ overhandigen van geld. Dit strookt met de noodzaak de hulpbehoevenden kracht te geven in tijden van globalisatie en neoliberalisme. Het doel is hen op sociaal en economisch gebied aan de samenleving te laten deelnemen. Verder vormen het trainen van kennis en vaardigheden een krachtig wapen om misdaad en sociale delinquentie te voorkomen (Walsh et al., 2008).

Het referentiekader van Health Promoting Schools, een WGO-initiatief, strookt met deze gedachtegang. Het is een internationaal project dat lokaal aan de slag gaat en een productieve samenwerking tussen het thuismilieu, het onderwijs, de omgeving en het beleid als doel heeft.

Hoewel HPS een ecologische werkwijze hanteert, waarbij het empoweren van betrokkenen uitermate belangrijk is, is het onduidelijk welke rol deze betrokkenen spelen bij het ontwikkelen van het concept HPS en haar projecten. Daarom is onze algemene doelstelling: “Leerlingen betrekken bij het uitbouwen van het HPS-project op hun school.” We pogen deze algemene doelstelling realiseerbaar te maken door ze te concretiseren in drie onderzoeksdoelstellingen:

1. De leerlingen een stem geven.
2. De leerlingen oefeningen en ervaringen aanreiken die aanzetten tot reflectie zodat het concept HPS uitgedaagd en uitgebreid kan worden.
3. De leerlingen stimuleren om van hun school een betere HPS te maken.

Op basis van voorgaande onderzoeksdoelen bakenen we volgende twee onderzoeksvragen af:

1. Wat betekent Health Promoting Schools voor de leerlingen betrokken bij dit onderzoek?
2. Wat is er volgens deze leerlingen nodig om van hun school een (betere) HPS te maken?

Het ultieme doel is de beleving en ervaringen van de jongeren als HPS-lid in hun context te begrijpen. We streven dit doel na met behulp van participatorische methodes en creatieve technieken. Op die manier hopen wij actie teweeg te brengen die initiatieven voor het welzijn van de gemeenschap, geïnitieerd door de jongeren, ondersteunen (McIntyre, 2000, p. 127).



Hoofdstuk 1

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst dat de lezer in staat stelt om de probleemstelling ten volle te begrijpen. We starten met het nader bepalen van het begrip ‘Health Promoting Schools’ door het als een open en multidimensioneel concept te bekijken. Daarna schetsen we de Zuid-Afrikaanse context waarin dit onderzoek plaatsvindt om zo tot een bespreking van Health Promoting Schools aan de University of the Western Cape te komen. Tot slot beschrijven we het referentiekader omtrent Learnervoice.

3.1 Gezondheid als open en multidimensioneel concept

De basis van het Health Promotion² concept ligt in het Ottawa Charter. Dit document heeft als doel gezondheid voor iedereen te bereiken tegen 2000 en later. Het werd ontworpen op de eerste internationale conferentie van de Wereld Gezondheidsorganisatie (1986). Deze conferentie werd georganiseerd als reactie op een nieuwe wereldwijde tendens rond publieke gezondheid. Tot dan werd gezondheid benaderd als een gesloten concept: gezondheidseducatie was vooral gericht op kennis over ziektes en gezond gedrag (Buijs, 2009). Hoewel deze conservatieve visie anno 2010 nog steeds leeft, streeft de WGO sinds 1986 een nieuwe tendens na:

Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being. (WHO, 1986, p. 1)

Het gaat om ‘Quality of Life’ voor iedereen; niet enkel om fysieke gezondheid voor zieken (Donald et al., 2007). Dat Health Promotion verder gaat dan de klassieke gezondheidszorg, wordt duidelijk in de zes strategieën die het Ottawa Charter beschrijft (WHO, 1986).

1. Opstellen van een gezond publiek beleid
2. Creëren van ondersteunende omgeving
3. Versterken van gemeenschapsacties
4. Ontwikkelen van persoonlijke vaardigheden
5. Gezondheidsvoorzieningen heroriënteren
6. Denken aan de toekomst

Het Jakarta Charter (WHO, 1997), ongeveer een decennium na het Ottawa Charter opgesteld, zegt dat scholen zeer geschikt zijn voor Health Promotion. Daarenboven geeft de International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) (2009) aan dat er wereldwijde richtlijnen bestaan omtrent

² Wij kiezen ervoor ‘Health Promotion’ in zijn oorspronkelijke vorm te gebruiken. We willen dat het rijke van deze term niet verloren gaat in een vertaling. Health Promotion wordt door de WGO als volgt gedefinieerd: “Health Promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. It moves beyond a focus on individual behavior towards a wide range of social and environmental interventions” (WHO, 2010).

het bevorderen van gezondheid op scholen. Het bewijs voor effectieve gezondheidsbevorderende schoolprogramma's is de laatste 20 jaar immers aanzienlijk gegroeid. Volgens IUHPE (2009) en WGO (2010) is het doel van effectieve Health Promoting Schools tweevoudig. Deze programma's worden strategisch ingezet om belangrijke gezondheidsrisico's onder jongeren te beperken en om de onderwijssector te engageren veranderingen teweeg te brengen in educatieve, sociale, economische en politieke omstandigheden die de risico's beïnvloeden. Verder wijst de IUHPE (2009) erop dat geïntegreerde, holistische en strategische schoolprogramma's een beter resultaat hebben dan programma's die vooral op de overdracht van informatie gericht zijn en enkel in de klas worden toegepast. De WGO (2010) stelt daarenboven dat één van de meest kosteffectieve manieren om tegelijk de gezondheid én de educatie van een natie te verbeteren gezondheidsbevorderende programma's zijn die via de school verlopen.

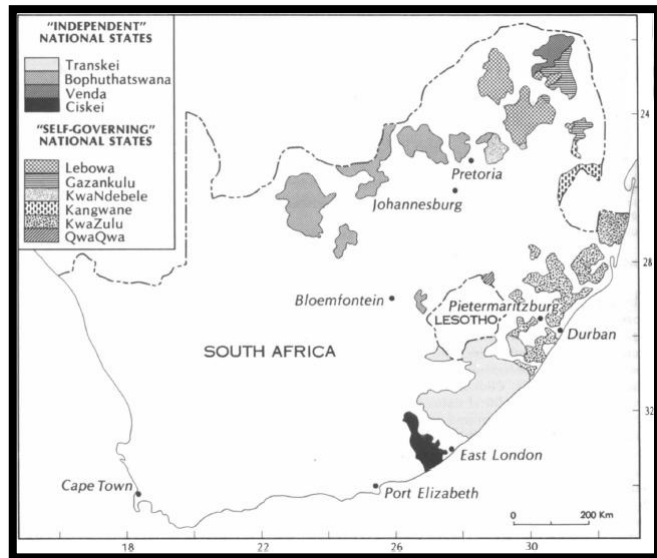
We kunnen hieruit besluiten dat gezondheid evolueert van een gesloten naar een open, multidimensioneel concept en dat scholen een belangrijke rol spelen in het bevorderen ervan. Enerzijds gaat het niet enkel om fysieke gezondheid maar ook om sociaal en emotioneel welzijn. Anderzijds gaat het niet enkel om individuele gezondheid, maar ook om een gezonde omgeving (Donald et al., 2007). Volgens Bronfenbrenner heeft het concept 'omgeving' zelf meerdere geleidingen. Om de invloed van de omgeving te begrijpen, moeten we zowel de leeftijdsgroep, de school, de huiselijke omgeving, de lokale en de bredere maatschappij als de wederkerige interacties tussen alle ecosystemen bekijken (Bronfenbrenner, in Donald et al., 2007). Door gebruik te maken van een ecologisch model verlaten we de focus op het 'genezen' van het individu die het medisch model zou voorstellen (McIntyre, 2000).

3.2 Context

3.2.1 Apartheid en Post-Apartheid

Zuid-Afrika kent een lange geschiedenis van kolonisatie. Eén van de neveneffecten hiervan was een verregaande rassensegregatie in dit land (Blaauw & Gilson, 2001). Onder leiding van Daniel François Malan kwam de Afrikaner National Party (ANP) in 1948 aan de macht. Onder zijn bewind evolueerde segregatie naar Apartheid (Beinart & Dubow, 1995; Blaauw & Gilson, 2001; Lapping, 1986). Sommigen beweren dat Apartheid een uitbreiding van de vroegere segregatie is; anderen stellen dat de segregatie-ideologie en haar praktijken zo sterk geïntensifieerd is dat men over een kwalitatief verschillend fenomeen spreekt (Beinart & Dubow, 1995). Tot en met 1994 werd een politiek systeem gehanteerd waarbij een blanke minderheid de zwarte meerderheid overheerste. Deze overheersing was geïnstitutionaliseerd door allerlei wetten. Het ging ondermeer om de Population Registration Act (Wet Bevolkingsregistratie, 1950), de Group Areas Act (Groepsgebiedenwet, 1950) en de Pass Law (Pasjeswet, 1952) (Blaauw & Gilson, 2001; Christopher, 2001; Lapping, 1986). De Wet op Bevolkingsregistratie verdeelde de populatie administratief in drie groepen: blank, 'coloured' en Bantu (Zwart Afrikaans). Later werd er een vierde groep van Aziatische/ Indische afkomst aan toegevoegd. De indeling gebeurde bij de geboorte op basis van uiterlijke kenmerken waarvan huidskleur één van de belangrijkste was. De sociale en politieke rechten, de kansen op onderwijs en de economische status die iemand kon verwerven werden grotendeels bepaald door de groep

waarvan iemand deel uitmaakte. De Groepsgebiedenwet deelde elke stad op in etnisch afgegrensde sectoren waar enkel bepaalde bevolkingsgroepen het recht hadden onroerend goed te bezitten of te wonen. Deze politiek werd onder Hendrik F. Verwoerd geradicaliseerd door het invoeren van Bantustan of de thuislanden. Om zijn ultieme doel van een Wit Zuid-Afrika te bereiken, werd de Bantubevolking uitgesloten uit de Zuid-Afrikaanse politiek en toegewezen aan de thuislanden (Lapping, 1986; Pickles & Woods, 1992). De blanken hadden alle rechten en de grootste bewegingsvrijheid. De zwarte populatie – 80 procent van de Zuid-Afrikaanse bevolking (Christopher, 1995)- werd echter gedwongen te leven op slechts 13 procent van de landoppervlakte, meer bepaald in de thuislanden (Blaauw & Gilson, 2001; Christopher, 1995; Lapping, 1986). De bewegingsvrijheid van de niet-blanke bevolking werd niet alleen aan banden gelegd op het vlak van het bepalen van de woonplaats. De niet-blanke bevolking was daarenboven verplicht altijd en overal in het bezit te zijn van een pasje (Lapping, 1986; Mandela, 1995).



Figuur 1 'Independent' and 'self-governing' national states of South Africa

To be an African in South Africa means that one is politicized from the moment of one's birth, whether one acknowledges it or not. An African child is born in an Africans Only hospital, taken home in an Africans Only bus, lives in an Africans Only area and attends Africans Only schools, if he attends school at all.

When he grows up, he can hold Africans Only jobs, rent a house in Africans Only townships, ride Africans Only trains and be stopped at any time of the day or night and be ordered to produce a pass, without which he can be arrested and thrown in jail. His life is circumscribed by racist laws and regulations that cripple his growth dim his potential and stunt his life. This was the reality, and one could deal with it in a myriad of ways. (Mandela, 1995, p. 109)

Het einde van het Apartheidstijdperk begon in 1990 met de vrijlating van Nelson Mandela, één van de grootste anti-Apartheidstrijders, die werd vastgehouden in de gevangenis op Robbeneiland. Sindsdien werd zijn politieke partij –het ANC (Afrikaans Nationaal Congres)- opnieuw gelegaliseerd. Het duurde echter tot 1994 vooraleer de eerste democratische verkiezingen, waaraan iedereen ongeacht zijn ras mocht deelnemen, plaatsvonden in Zuid-Afrika. Het ANC haalde de meerderheid en Nelson Mandela werd de eerste post-Apartheidspresident in het nieuwe Zuid-Afrika (Beinart & Dubow, 1995; Mallaby, 1992).

Na de val van de Apartheid waren de verwachtingen hoog gespannen. Zowel blank, 'coloured' als zwart vestigden hun hoop op Nelson Mandela. Hij leek de sleutel tot algemene vrede (Mallaby, 1992). 16 jaar later blijkt dat op sociaal, politiek en economisch vlak te weinig is veranderd, ondanks

de meer progressieve wetgeving die toen werd ingevoerd (Pons- Vignon & Anseeuw, 2009). De opdracht voor de regering om met de misdaden uit het verleden af te rekenen was immers niet gemakkelijk. De impact van globalisering, onaangepaste infrastructuur, zwak 'human capital'³, hoge werkloosheidscijfers en epidemieën van misdaad en HIV/AIDS bemoeilijkten deze taak (Blaauw & Gilson, 2001). Voor een groot deel van de bevolking zijn de levensomstandigheden nog steeds erbarmelijk. 34 procent van de bevolking moet overleven met 2 dollar per dag of minder. De officiële werkloosheidscijfers duiden op 4.5 miljoen of 25.5 procent (Statistics South Africa, in Pons- Vignon & Anseeuw, 2009).

"The distribution of income and wealth in South Africa is among the most unequal in the world, and many households still have unsatisfactory access to clean water, energy, health care and education" (May, 1998, p. 2).

De ongelijke verdeling van bronnen betekent een ongelijke toegang tot dienst- en hulpverlening, wat criminaliteit en gezondheidsproblemen blijvend in de hand werkt. De HIV/AIDS-besmettingen zijn bij de hoogste ter wereld (Blaauw & Gilson, 2001).

Het systeem van uitbuiting en onderdrukking is officieel afgeschaft, maar vier verkiezingen later zijn de wonden nog steeds niet geheeld (Verdoolaege, 2005). Ondanks de vele frustraties die dit veroorzaakt (Verdoolaege, 2005; Walsh et al., 2008), het plaatsmaken van het oude optimisme voor droevig pessimisme bij sommigen (Mallaby, 1992) en de aartsmoeilijke opdracht waar de regering nog steeds voorstaat, blijven wij samen met velen positief denken en geloven in vooruitgang. Na zijn bevrijding heeft Mandela het over zijn 'long walk to freedom'. In zijn gelijknamige boek schrijft hij dat deze nog niet beëindigd is: "...there are many more hills to climb....my long walk is not yet ended." (Mandela, 1995, p. 751). Toch gelooft hij, na 27 jaar gevangenschap, nog steeds in de mogelijkheid van een beter Zuid-Afrika als 'Rainbow Nation'. Om dit doel te bereiken zijn er positieve filosofieën zoals de Afrikaanse Ubuntu spirit (Venter, 2004). Deze levensvisie beschouwt menselijke groei als een essentieel element. Een aanhanger van de filosofie is een begrijpend, bedachtzaam, respectvol, zorgend en sociaal gevoelig persoon. De basis van deze levensbeschouwing vinden we in een Afrikaanse cultuur waarin interdependentie en de gemeenschap belangrijker zijn dan autonomie en het individu. Venter (2004) stelt dat Ubuntu een belangrijk concept is om Zuid-Afrika als multiculturele samenleving een kans te geven. Het helpt om een harmonieuze samenleving en de duurzame ontwikkeling van het land te bevorderen. Ze ziet de filosofie van menselijkheid niet als een luchtkasteel, maar als een levensvisie waarin elk van ons onderricht kan worden. En zo komen we terug bij het belang van projecten als HPS.

³ Human capital wordt doorgaans als Engelse term gebruikt. "Human capital is created by changes in persons that bring about skills and capabilities that make them able to act in new ways" (Coleman, 1988, p. 100).

3.3 Health Promoting Schools-team aan de University of the Western Cape

Hoewel de HPS-programma's van de WGO een wereldwijd project zijn, moet er naast de globale richtlijnen ruimte zijn voor een lokale invulling. Scholen hebben immers van land tot land en van regio tot regio verschillende sterktes en noden. HPS gelooft er in dat *elke* school een Health Promoting School kan worden door te bouwen op de aanwezige krachten en de verbeelding van alle actoren op het veld (WHO, 2000).

Het belang van HPS in Zuid-Afrika wordt duidelijk in het volgende citaat:

South African schools were segregated by years of discriminatory practices. Apartheid policies adversely affected the health and social status of children in South Africa. The conceptual framework suggested by the health promoting school movement was adopted in South Africa to address school health comprehensively. (Swart & Reddy, 1999, p. 1)

Discriminatoire praktijken liggen aan de basis voor het opzetten van HPS-netwerken door het UWC-team (University of the Western Cape). Het gaat om een interdisciplinair onderzoeks- en ontwikkelingsproject in drie secundaire scholen in twee gemeenschappen in de 'Cape Flats'.

Cape Flats. During the Apartheid era, these sprawling townships were a dumping ground outside bustling Cape Town for those of mixed race, known as coloureds whose problems fall between the country's divided black and white communities. (Itano, 2001, p. 6)

De gemeenschappen waarin de scholen gelokaliseerd zijn, werden opgebouwd gedurende het Apartheidsregime onder de groepsgebiedenwet. Doordat de 'coloured' en zwarte bevolking niet meer welkom was in de gebieden die voor blanken bestemd waren, richtte de overheid voor de zwarten en 'coloureds' wijken op zoals de Cape Flats. Hoewel deze regio's tegenwoordig vrij stabiel zijn, lijden grote delen van beide gemeenschappen onder de effecten van armoede, geweld, bendevoering, hoge HIV/AIDS/TB-cijfers en drugsmisbruik. Deze effecten zijn ook merkbaar in en rond de scholen.

Het algemene doel van het UWC-team is de spreiding van TB en HIV te verminderen door de ontwikkeling van Health Promoting Schools doorheen Zuid-Afrika. Het project richt zich specifiek op het bouwen en versterken van de mogelijkheden van leerkrachten, leerlingen en ouders en op het organisatorische vermogen van de secundaire scholen als Health Promoting Schools.

De volgende uitkomsten worden beoogd:

- Identificeren van noden binnen de fysische en psychosociale omgeving door leerkrachten, leerlingen en ouders
- Ontwikkeling van plannen om deze problemen aan te pakken
- Toegenomen kennis op vlak van TB, HIV en HPS
- Ontwikkeling van een effectief en operationeel beleid ten opzichte van TB en HIV

- Verbeterde vaardigheden gerelateerd aan het opbouwen van eigenwaarde en empowerment
- Netwerken tussen scholen en educatieve hulpverlening, waaronder gezondheidszorg op school
- Ontwikkeling van een handleiding in het Engels, Afrikaans en Xhosa
- Onderzoek en documentatie gedurende het proces

3.4 Learnervoice

Actoren binnen programma's zoals HPS krijgen te maken met de volgende vraag: "Zijn de leerkrachten of de leerlingen de drijvende kracht van het project?" Het is niet onze bedoeling hierop een antwoord te formuleren in onze scriptie. Wel willen wij de nadruk leggen op de noodzaak leerlingen te beschouwen als belangrijke actoren.

De jongeren met wie wij in ons onderzoek aan de slag gaan, worden geconfronteerd met een dubbele marginalisering. Enerzijds worden ze gemarginaliseerd omdat ze afkomstig zijn uit een arme gekleurde buitenwijk. Anderzijds worden ze gediscrimineerd als minderjarigen: ze krijgen te weinig mogelijkheden om deel te nemen aan maatschappelijke discussies die een sterke invloed hebben op hun eigen leven (McIntyre, 2000; Strack, Magil & McDonagh, 2004). Hun "stemmen worden gedempt en vervormd door onderdrukkende culturele en educatieve formaties" [vrije vertaling door de auteurs] (Ellsworth, 1992, p. 100).

De eerste vorm van marginalisering is sociale uitsluiting op basis van afkomst, ras en rijkdom. Baatjes (2003) stelt dat er in Zuid-Afrika een groeiende bevolkingsgroep systematisch wordt uitgesloten uit betekenisvolle deelname aan de sociale, culturele, politieke en economische activiteiten van de samenleving. Wanneer mensen een passieve rol toegewezen krijgen door de organisatie van de samenleving, spreekt Bouverne-De Bie (2004) over structurele marginalisering die ondermeer gekenmerkt wordt door een beperkte invloed in de maatschappij en isolement. Uit deze marginalisering kan er een bepaald cultuurpatroon vloeien dat door Paulo Freire de 'cultuur van het zwijgen' wordt genoemd (Bouverne-De Bie, 2004). Dit cultuurpatroon is geen kenmerk van mensen in een probleemsituatie, maar een gevolg ervan. Ze hebben namelijk geleerd zich aan de situatie aan te passen (Bouverne-De Bie, 2004).

Om de stemmen uit verschillende culturen tot hun recht te laten komen, is een nieuw burgerschapsmodel nodig (Yeatman, in Ranson, 2000). Waar traditionele modellen geloven in universele waarden, is er nood aan een model dat ruimte laat voor verschillende perspectieven. Traditionele modellen sluiten de waarden van andere tradities uit en leggen hun stemmen het zwijgen op. Er is slechts plaats voor één visie omtrent het omgaan met religie, etniciteit, geslacht of klasse. Het erkennen van verschillende stemmen en een eerlijke verdeling van bronnen is noodzakelijk om gelijke deelname waar te maken (Ranson, 2000). Als men de gemeenschap kracht wil geven dan moet men luisteren naar haar leden en handelen volgens hun zienswijzen (Rudd, Colligan, & Naik, 2006). Aangezien de jongeren uit ons onderzoek deel uitmaken van de gemeenschap, telt ook hun stem.

Het feit dat de jongeren minderjarig zijn, bewerkstelligt een tweede vorm van marginalisering. Vele auteurs (Faux, Walsh, & Deatrick; Sinclair, in Coyne, 1998) geven aan dat historisch gezien de visie van kinderen vaak door objectieve maten of door de visie van de volwassenen wordt vervangen. Men spreekt over 'proxy informatie', afkomstig van een ouder of professioneel (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005). Wanneer kinderen wel in een onderzoek betrokken worden, betreft dit hoofdzakelijk onderzoek *over* minderjarigen in plaats van *met* hen (Deatrick & Faux; Eisser; Fine & Sandstorm; Morrow & Richard, in Coyne, 1998; Darbyshire, 2000; Oakley, in Darbyshire et al., 2005). Hierbij worden de minderjarigen niet als actieve deelnemers en sleutelfiguren beschouwd. Op deze manier hebben zij geen inspraak in zaken betreffende hun gezondheid en welzijn (Darbyshire et al., 2005). Kinderen mogen niet louter gezien worden als kleine volwassenen. Resultaten uit een onderzoek gebaseerd op volwassenen zijn niet noodzakelijk generaliseerbaar voor een jongere populatie. The Declaration of Helsinki stelt dat de visies van kinderen en jongeren van even groot belang zijn als deze van volwassenen (Helseth & Slettebo, 2004). Samen met McIntyre (2000) en Strack et al. (2004) kiezen we bewust voor jongeren als doelgroep. De adolescentie wordt namelijk gezien als een kritische en vormende periode waarin jongeren op zoek gaan naar hun identiteit. Het is een levensfase waarin belangrijke keuzes gemaakt worden. Ze moeten bestand zijn tegen verschillende en uitdagende factoren uit de samenleving – gaande van media-invoeden tot drugsdealers op de hoek van de straat, en een strategie ontwikkelen om hiermee om te gaan. Daarom besloten wij participatorisch en kindgevoelig onderzoek *met* de jongeren te doen waarbij er geluisterd wordt naar hun eigen ervaringen, in plaats van ons te richten op plaatsvervangende volwassenen (Darbyshire et al., 2005).

Specifiek naar de onderwijscontext toe, geven de auteurs van *'Learnervoice. A handbook from futurelab.'* aan dat er, ondanks de veranderingen in het onderwijs, toch zelden naar de leerlingen wordt geluisterd (Rudd et al., 2006). Communicatie tussen leerkrachten en leerlingen verloopt nog te veel in één richting. Zo deponeren leerkrachten hun kennis bij de leerlingen, eerder dan deze actief samen te construeren. Dit is wat Freire 'het bankconcept van de opvoeding' noemt (Bouverne-De Bie, 2004).

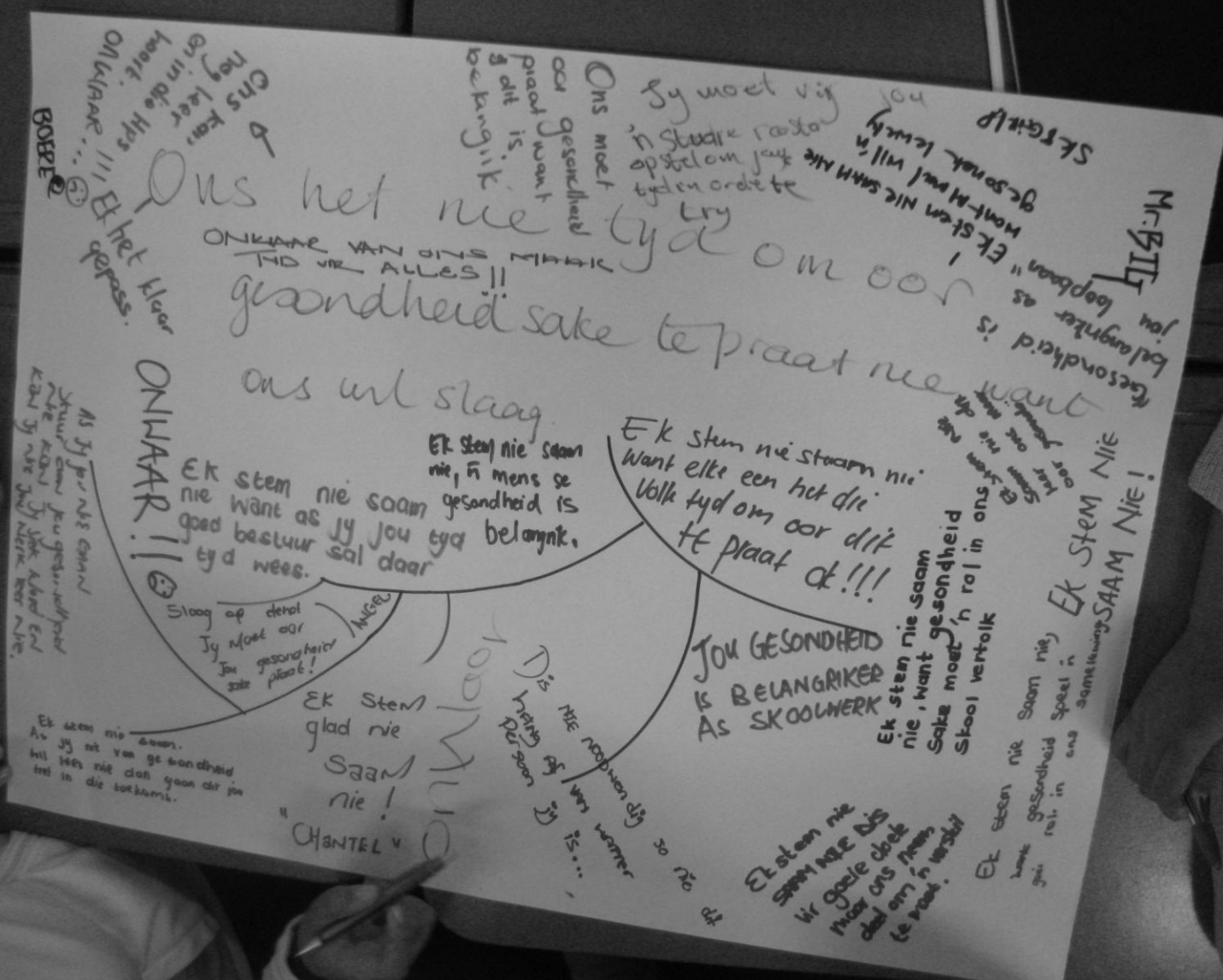
Ranson (2000) stelt dat er de laatste 20 jaar onderzoek heeft plaatsgevonden waarbij het dominante paradigma binnen het leren wordt herzien. Dit paradigma maakt plaats voor een nieuwe cultuur van leren: *"a new pedagogy of capability for active citizenship"* (Ranson, 2000, p. 266).

At the heart of this new pedagogy for active capability is understanding of the significance of 'finding a voice'—a vital means of learning to develop capability, which also embodies the purpose of learning to create confident young citizens able to contribute to the remaking of their communities. (Ranson, 2000, p. 268)

Onderwijs mag niet passief zijn; het moet leerlingen in staat stellen oordelen te vellen en beslissingen te nemen. Op deze manier kunnen ze de standpunten, gevoelens en zorgen waarmee ze geconfronteerd worden, uiten en aanpakken (Ranson, 2000).

"The schools need to become 'learning schools', involving the different voices in a dialogue to develop shared understanding about institutional purpose and policy" (Ranson, 2000, p. 270).

Deze 'pedagogy of new learning' moet ondersteund worden door een publiek beleid dat de jongeren een stem geeft en op deze manier hun actieve participatie optimaliseert (Ranson, 2000). Daarnaast moet ervoor gezorgd worden dat ze actief kunnen meewerken aan de vormgeving van diensten en programma's zoals HPS (Leadbeter, in Rudd et al., 2006).



Hoofdstuk 2

Methodologisch kader

In dit hoofdstuk schetsen we het methodologische kader en motiveren we onze keuze voor kwalitatief onderzoek. Uit het aanbod van kwalitatieve methoden hebben we voor participatorisch actieonderzoek als overkoepelende methode gekozen. Meer concreet hebben we gebruik gemaakt van creatieve methoden als photovoice, 'reflective writing', 'world café', metaforisch tekenen en het interview. We beëindigen dit hoofdstuk met het beschrijven van de ethische kwesties waar we tijdens dit onderzoek aandacht aan geschonken hebben.

4.1 Kwalitatief onderzoekskader

Om recht te doen aan de complexiteit van de sociale werkelijkheid die we onderzoeken, kiezen we logischerwijze voor een kwalitatief onderzoekskader. Gebaseerd op *'De methodologie van kwalitatief onderzoek'* van Wester en Hak (2003) formuleren we volgende kenmerken van kwalitatief onderzoek:

Een eerste belangrijk principe is dat kwalitatief onderzoek geïnteresseerd is in de betekenis die mensen in hun dagelijks leven aan hun omgeving toekennen. We bestuderen als het ware een door de actoren reeds voorgeïnterpreteerde werkelijkheid of anders gezegd: we interpreteren hun interpretatie van de werkelijkheid. Ten tweede streeft een kwalitatief onderzoeker ernaar de werkelijkheid te bekijken door de bril van de participanten. Het 'verstehen', of ook begrijpen door inleven en beleven, is hierbij een centraal begrip (Leezenberg & De Vries, 2005). Bij dat begrijpen ligt de relatie tussen gegevens en begrippen niet op voorhand vast. Het begrijpen van die relatie maakt deel uit van het onderzoek. Het zoeken naar relaties en het ontwikkelen van een theorie gebeurt door het heen en weer bewegen tussen de data. Het is geen lineair maar iteratief proces, waarbij de onderzoeker vanuit de data begrippen en relaties vindt, deze toetst tijdens het verder verloop van zijn onderzoek, de data daarvan weer gaat onderzoeken... Om dit mogelijk te maken argumenteert Smeyers (2007) dat onderzoekers net als practici responsief moeten zijn aan de, alledaagse, situatie waarin ze zich bevinden. Winch (1958) pleit voor onderzoekers die deel uitmaken van de werkelijkheid die ze onderzoeken. Dit is meteen ook het derde principe.

Samenvattend kunnen we stellen dat "kwalitatief onderzoek het proces is van het stapsgewijs opbouwen van een theorie (begrippen en theoretische relaties daartussen) die betrekking heeft op (delen van) de geleefde wereld, waarin bij iedere stap in dat proces opnieuw het vinden van toegang tot de onderzochte wereld en de interpretatie van de daarbij verzamelde gegevens voortkomen uit een reflectie op het tot dan toe opgebouwde inzicht" (Wester & Hak, 2003, p. 11). Er is dus geen 'fase van dataverzameling' waarop een 'fase van analyse' volgt. Perioden van dataverzameling en analyse wisselen elkaar af (Wester & Hak, 2003).

Het ultieme doel van kwalitatief onderzoek is dus niet het achterhalen van 'De Waarheid', maar impliceert de mogelijkheid een waarheid of theorie te ontwikkelen, waarbij verschillende waarheden als volwaardige componenten naast elkaar kunnen bestaan.

Om al deze redenen hebben wij voor een open en flexibel kwalitatief onderzoekskader gekozen. Het is immers niet onze bedoeling *de* beleving van *de* leerlingen omtrent HPS te ontdekken om *de* oplossing voor *de* problemen te vinden. We pogen wel een theorie omtrent hun beleving in hun context te vinden die ondersteunend kan zijn om actie te weeg te brengen. Om dit doel te bereiken

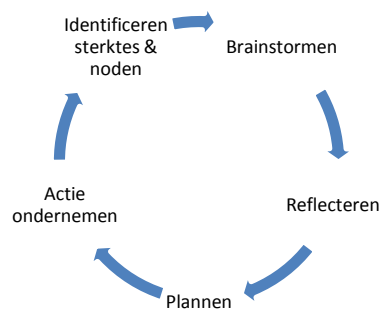
maken we gebruik van creatieve methoden die alle samen kaderen binnen het participatorisch actieonderzoek.

4.2 Participatorisch Actieonderzoek

Zoals eerder aangegeven hebben wij om verschillende redenen voor participatorisch actieonderzoek gekozen. De dubbele marginalisering waaronder de HPS-leerlingen gebukt gaan verdwijnt niet door armen arm en jongeren kinds te houden. Ze verdwijnt evenmin door het 'fiksen' van individuele studenten en te concentreren op hun tekortkomingen. Armoede 'oplossen' lukt immers niet door te focussen op één arme en jongeren uit het jeugdmentorium halen lukt niet door één jongere een stem te geven. Het is dan ook noodzakelijk aandacht te hebben voor de ruimere context waarin diverse culturele, sociale, economische en politieke factoren een rol spelen (McIntyre, 2000). Door de jongeren in participatorisch actieonderzoek te betrekken, krijgen ze een kans de problemen op school en in hun omgeving te identificeren en op zoek te gaan naar manieren om deze aan te pakken.

Aimed to promote social change PAR "is a process in which members of an oppressed community or group actively collaborate in the identification of problems, collection of data and analysis of their own situation to improve it". (Selener, in Garcia-Iriarte, Kramer, Kramer, & Hammel, 2009, p. 12)

Participatorisch actieonderzoek kent een proces van identificeren van sterktes en noden, brainstormen, reflecteren, plannen en actie ondernemen. Dit proces is geen statisch, lineair proces waarbij de stappen enkel in één richting te nemen zijn (Selener, in Garcia-Iriarte et al., 2009). Het is daarentegen een iteratief proces waarin actie en reflectie elkaar continu en wederkerig beïnvloeden; reflectie leidt tot actie die op haar beurt weer tot reflectie leidt (Prilleltensky, 2001). Het dialectisch samengaan van theorie (onderzoek, reflectie en educatie) en actie wordt praxis genoemd (Prilleltensky, 2001). In figuur 2 kunt u één cyclus zien binnen dit proces. Deze wordt steeds herhaald op een hoger niveau.



Figuur 2 Cyclus Participatorisch Actieonderzoek

Gedurende het onderzoeksproces worden de 'participanten' beschouwd als experts en onderzoekers van hun dagelijks leven in de hoop samen realistische oplossingen te ontwikkelen voor de problemen die zij relevant vinden (McIntyre, 2000). De positie van participant als expert van zijn leven is één van de elementen die de Freiriaanse grondbeginselen van de methodologie verradt.

Enkele treffende overeenkomsten tussen PAR en het gedachtegoed van Freire (Okigbo, 1996):

- Freire heeft het over kritisch bewustzijn: leren sociale, politieke en economische tegenstellingen opmerken en *actie* ondernemen tegen deze onderdrukkende realiteit.
- Hij pleit voor 'problem-solving'-educatie tegenover 'banking pedagogy'. Hij gaat in tegen het onderwijzen als een proces van het dumpen van kennis, maar strijdt voor educatie waarin mensen worden *uitgedaagd* en waarbij beroep gedaan wordt op hun *capaciteiten* om hun kennis te vergroten. (*~reflectie*)
- Om van onderwijzen te kunnen spreken moet er een ontmoeting zijn tussen onderwijzer en leerling in een *participatorische en collaboratieve* ervaring.

Tuck (2009) wijst erop dat PAR gebaseerd is op bepaalde opvattingen omtrent verandering. De 'theories of change' zitten impliciet in het PAR-design van het onderzoek vervat en worden vaak impliciet gelaten. Ze dringt erop aan dat we als onderzoekers duidelijk maken of we verandering revolutionair of eerder geleidelijk opvatten, want elke opvatting vereist een andere actiestrategie. Gezien de lange geschiedenis en de complexiteit van de problematiek die wij aanraken, zien wij verandering als een fenomeen over de tijd heen. De gevolgen en invloeden van verleden en heden zijn te groot om er vandaag op morgen een einde aan te maken.

Deel uitmaken van participatorisch actieonderzoek heeft een dubbel resultaat: (1) Het dialectisch proces van actie en reflectie empowert de participanten met kennis en inzicht in hun eigen leven. De leerlingen worden op een positieve manier uitgedaagd zichzelf in hun context te begrijpen door het reflecteren over en verkennen van de mogelijkheden van HPS. Deel uitmaken van het proces an sich is dus heilzaam. (2) Het is de intentie van PAR dat de empowerment van de participanten resulteert in proactieve strategieën die hun eigen welzijn en dat van de gemeenschap ten goede komen. Welzijn is een veel ruimer begrip dan de afwezigheid van risico's. Het gaat om een staat van welbehagen. Onze definitie van welzijn strookt met concepten uit Health Promotion en benadrukt waarden als zelfbeschikking, participatie, het opbouwen van vaardigheden in de gemeenschap en sociale rechtvaardigheid (Lerner, in Evans & Prilleltensky, 2007).

Concluderend kunnen we stellen dat wij voor participatorisch actieonderzoek hebben gekozen omdat deze methodiek strookt met onze visie om marginalisatie van bepaalde bevolkingsgroepen – zoals jongeren- niet als een vanzelfsprekend gegeven te beschouwen, maar als een hefboom en reden tot actie.

4.3 Photovoice

Photovoice is een methode binnen het participatorisch actieonderzoek, waarbij de deelnemers fotografie hanteren om 'health promoting' onderwerpen te ontdekken en zich erover te bezinnen (Shallwani & Mohammed, 2007). Aan de hand van foto's kunnen de participanten hun gemeenschap in beeld brengen om zo tot reflectie, discussie en verandering te komen (Wang & Burris, 1997).

Er zijn drie theoretische kaders waarop photovoice gebaseerd is (Booth & Booth, 2004; Strack et al., 2004; Wang & Burris, 1997; Wang & Pies, 2004). Een eerste kader is de 'documentary photography'. Hierin kunnen foto's gebruikt worden om sociale kwesties in beeld te brengen. De foto's worden weliswaar genomen door een buitenstaander. Bij photovoice krijgen de participanten zelf een camera en wordt er naar hun perspectieven gevraagd. Een volgend kader is dat van de 'education for critical consciousness' (Booth & Booth, 2003, p. 431) van Freire. Hij geeft aan dat participanten actief moeten betrokken worden bij het begrijpen van hun gemeenschap. Verder moeten ze hun individuele ervaringen kunnen delen met elkaar en zo tot actie komen door het ontwikkelen van plannen tot verandering. Het derde kader is de feministische theorie. Deze theorie stelt ondermeer dat leden van een bepaalde groep de beste positie hebben om bepaalde zaken binnen deze groep te bestuderen en te begrijpen. Hier vinden we het belang van de subjectieve beleving terug. Verder staat ook de participatie van groepen wiens stem niet gehoord wordt centraal.

Wij besloten om photovoice te gebruiken, omdat het participatie en empowerment mogelijk maakt (Vanderveen, 2008). De leerlingen zijn namelijk op verschillende manieren co-onderzoekers. De onderzoekers tekenen een voorlopig kader uit, maar de beslissing omtrent de data en de verdere ontwikkeling van het onderzoek ligt in de handen van de participanten. Zij bepalen immers welke foto's ze zullen gebruiken en welke informatie ze tijdens de reflecties en groepsdiscussies willen onthullen. De informatiebronnen worden door de onderzoekers gebruikt om het verdere onderzoeksproces uit te stippelen. Er is dus een voortdurende wisselwerking tussen 'de leerlingen' en de 'onderzoekers'; ze zijn inter-afhankelijk van elkaar. Leerlingen zo dicht betrekken bij het onderzoek en de daarbij horende beslissingen leidt tot empowerment:

...by sharing their stories about these images, reflecting with others about the broader meanings of the photos they have taken, and displaying these photos and stories for the broader public and policy maker to view, Photovoice participants are provided with a unique opportunity to document and communicate important aspects of their lives. (Foster-Fishman, Nowell, Deacon, Nievar, & McCann, 2005, p. 277).

Photovoice biedt hen de mogelijkheid om hun stem te laten horen aan de hand van visuele taal. De creatie van een veilige ruimte waarin ze hun verhalen kunnen vertellen, erover nadenken en verandering bewerkstelligen met behulp van de ontwikkeling van proactieve strategieën, het ondernemen van actie en het bereiken van beleidsmakers is één van de hoofddoelen van photovoice (Wang & Burris, 1997).

Om vanuit photovoice tot actie te komen moeten alle betrokken actoren op het veld in dialoog treden.

"Een beeld zegt immers meer dan duizend woorden. Om te weten welke woorden dat precies zijn, moet gepraat worden" (Vanderveen, 2008, p. 392).

Foto's zijn multi-interpretabel. Men moet zowel rekening houden met de interne (bv. de betekenis van een foto gevormd door de persoon die naar dit beeld kijkt) als de externe verhalen (bv. het

productieproces) (Banks, in Jorgenson & Sullivan, 2010). Één techniek om te reflecteren over de foto's is het gebruik van de 'SHOWeD-vragen': *“What do you See here?; What's really Happening here?; How does this relate to Our lives?; Why does this problem or strength exist? , what can we Do about this?”* (Wang, Wu, Zhan, & Carovano, 1998, p. 80) Deze lijst hebben wij uitgebreid met de volgende vraag: *“How does this relate to our school?”* Door gebruik te maken van deze vragen worden de deelnemers aangemoedigd om dieper te graven in hun gedachten om zo tot de echte reden te komen voor het nemen van de specifieke foto. De participanten worden beschouwd als experts van hun eigen leven en staan daarom in voor de selectie van de foto's die ze willen bespreken (Wang et al., 1998).

Youth living in inner cities deserve innovative methods of participatory education that aim to empower them, inform others, and help them work together to improve their own lives as well as the health of the communities in which they live. The Photovoice method is one example of a promising approach. (Strack et al., 2004, p. 57)

4.4 Reflective writing

Hampton (2007) omschrijft 'reflective writing' als de neerslag van 'reflective thinking'. Hij stelt dat dit in academische context volgende stappen inhoudt:

1. terugkijken naar een gebeurtenis, gedachte, fenomeen, object...
2. analyseren van die gebeurtenis, gedachte, fenomeen, object...
3. zorgvuldig nadenken over wat die gebeurtenis, gedachte, idee of dat object betekent voor jou en jouw ontwikkeling als leerling of als professional

Reflectie is een proces waarin ervaring omgezet wordt in leren (Boud, 2001). 'Reflective writing' is een individuele activiteit die gebruikt wordt om gebeurtenissen of fenomenen die ons leven beïnvloeden te onderzoeken, uit te leggen of om ons denken erover te verruimen. Tijdens het schrijven gaat het individu een conversatie aan met zichzelf waarin hij of zij uitgedaagd wordt zijn eigen gedachten, waarden en normen te evalueren en impliciete kennis te expliciteren. Het creëert de gelegenheid een metapositie ten opzichte van zichzelf en het onderwerp in te nemen (DasGupta & Charon, 2004). Moon (in Boud, 2001, p. 9-10) haalt volgende positieve gevolgen van 'reflective writing' aan:

“To deepen the quality of learning, in the form of critical thinking or developing a questioning attitude”

“To enable learners to understand their own learning process”

“To increase active involvement in learning and personal ownership of learning”

“To enhance professional practice or the professional self in practice”

“To enhance the personal valuing of the self towards self-empowerment”

“To enhance creativity by making better use of intuitive understanding”

“To free-up writing and the representation of learning”

“To provide an alternative `voice' for those not good at expressing themselves”

“To foster reflective and creative interaction in a group”

‘Reflective writing’ kan zowel gebruikt worden als methode op zichzelf als in combinatie met andere processen om onze gedachten te ontsluiten en om unieke verbindingen tussen verschillende sets aan informatie te bevorderen.

In gebieden zoals sociaal werk, verpleegkunde en onderwijs is er een ontwikkeling van praxis op basis van reflectie (Beach, 2001). De literatuur omtrent ‘reflective practice’ beschrijft ‘reflective writing’ als een belangrijke component in participatorische processen en ervaringsgericht leren. Voorstanders van ‘reflective writing practice’ argumenteren dat het om processen gaat die kritisch, analytisch en creatief denken bevorderen. Het reflecteren stimuleert het innemen van verschillende standpunten ten aanzien van een thema of fenomeen en zet aan tot het creëren van actiestrategieën (Jasper, 2005).

Net zoals leerkrachten gemotiveerd worden aan ‘reflective journal writing’ te doen om het inzicht in hun eigen handelen te vergroten en hun onderricht op basis van deze inzichten te verbeteren; willen we de HPS-leerlingen uitdagen na te denken over de HPS-praktijken op school en de manier waarop deze verbeterd kunnen worden.

4.5 Metaforisch tekenen

De ideeën uit de ‘reflective writing’ oefeningen worden verder uitgedaagd tijdens het metaforisch tekenen. Een metafoor verbindt het bekende met het onbekende, geeft een fenomeen een naam die eigenlijk bij iets anders hoort.

“A metaphor hinges upon an unusual juxtaposition of the familiar and the unfamiliar”
(MacCormac, in Zhang, 2008, p. 215).

Met andere woorden, wanneer men een metafoor gebruikt, hanteert men een gekend, simpel, concreet of intuïtief concept om een nieuw, gecompliceerd, abstract of ongekend concept te beschrijven. Door beide naast elkaar te plaatsen worden gelijkenissen en verschillen duidelijker (Zhang, 2008, p. 216). Perry en Cooper (2001) wijzen erop dat zowel de connecties die we maken als diegene die we niet maken worden beïnvloed door het discussiëren met en over metaforen. Hoewel er mogelijk een beperkende werking optreedt, geloven wij toch in de verruimende kracht van metaforen. Op basis van het werk van Perry en Cooper (2001) en Zhang (2008) kunnen we volgende voordelen formuleren:

1. Metaforisch denken biedt een manier om naar de wereld te kijken en onze gedachten te ordenen. Hierdoor wordt het gemakkelijker om het concept te begrijpen.
2. Door het samenvoegen van begrippen die normaliter niet met elkaar geassocieerd worden, ontstaat verwarring. Het is net deze verwarring die vaak onverwachte en verrassende effecten van inzicht veroorzaakt.
3. Metaforen zijn een belangrijk instrument in het onderwijs. Ze kunnen leerkrachten helpen de leerlingen naar een hoger niveau van abstract denken te brengen door fenomenen in een nieuw daglicht te plaatsen. Abstract denken is met andere woorden gebaseerd op concrete

en simpele begrippen en beelden; hoe gecompliceerder het concept, hoe meer beeldspraak nodig is om het te begrijpen.

Metaforen bestaan in allerlei vormen en formaten waaronder parabellen, gedichten en tekeningen. Deze expressievormen bieden de mogelijkheid op basis van een gemeenschappelijke achtergrond te discussiëren omtrent de metafoor. Het is noodzakelijk dat gesprekspartners een zekere achtergrond delen gezien de metaforen diep in hun sociale en culturele context verankerd zijn. Tegelijk zijn ze, zoals eerder gezegd, een belangrijk middel om deze context te leren begrijpen.

De verscheidenheid aan redenen voor de keuze van deze techniek in ons onderzoek mag duidelijk zijn. Het metaforisch tekenen daagt de leerlingen uit creatief te denken rond de metafoor: "Mijn Health Promoting School is" Ze moeten hun school vanuit nieuwe perspectieven bekijken. Deze opdracht wordt in groepjes aangepakt. Het tekenen zorgt immers voor interactie binnen de groep om de metafoor te creëren. Tevens dient het als communicatiemiddel om de metafoor aan de grote groep uit te leggen. Dit alles zorgt voor een verhoogd en verruimd begrip van hun school zelf, hun school als Health Promoting School en hun context.

4.6 World Café

Het 'world café' is een methode die een betekenisvolle en coöperatieve dialoog creëert. Er wordt gepraat over het 'waarom' en het 'wat' van bepaalde onderwerpen, met als doel overeenkomsten te genereren. Deze vorm van dialoog, ook generatieve dialoog genoemd (Stalinski, 2004), wordt vaak op organisatorisch niveau in de zakenwereld gebruikt. Er worden tijdens de dialoog verschillende perspectieven en interesses uitgelokt en met elkaar in verband gebracht (Palmer, Benveniste, & Dunford, 2007). Een achterliggend idee van 'world café' is dat iedereen een eigen interpretatie heeft van de werkelijkheid (Schieffer, Isaacs, & Gyllenpalm, 2004). 'World café' wordt als volgt omschreven:

"...conversational process based on a set of integrated design principles that reveal a deeper living network pattern through which we co-evolve our collective future" (The World Café, n.d.).

Het brengt de gedachten en opinies van verschillende individuen samen tot een samenwerkend geheel. De deelnemers zitten in groepen samen en krijgen vragen voorgeschoteld die betrekking hebben op belangrijke zaken in hun leven, hun werk of de gemeenschap. Om de conversaties in beperkte kringen te verruimen en gedachten te kruisen, bewegen de personen, al dan niet gestructureerd, tussen de verschillende groepen. Deze methode maakt het mogelijk om met grote groepen samen te zitten en creatief na te denken.

Het concept werd in het begin van de jaren negentig ontwikkeld door Juanita Brown en haar partner David Isaacs. Het wordt wereldwijd gebruikt bij allerlei soorten groepen en voor verschillende doeleinden; in verbale en non-verbale vormen; als een methode die op zich staat of in samenwerking met andere methoden om het proces te ondersteunen. Daarnaast hanteert men deze techniek in planningsprocessen, ter stimulering van debatten en om samenwerking bij participatorische

processen te bevorderen (The World Café, n.d.). Later werd er een eenvoudige handleiding ontwikkeld voor het gebruik van 'world café'. Volgende basisprincipes worden door Schieffer et al. (2004, p. 7) naar voren gebracht:

- “• *Focus on what matters;*
- *Contribute your thinking;*
- *Speak your mind and heart;*
- *Listen to understand;*
- *Link and connect ideas;*
- *Listen together for insights, patterns, and deeper questions;*
- *Play, doodle, draw – writing on the table cloth is encouraged;*
- *Have fun!”*

'World café' is als het ware een katalysator voor dynamische conversaties en collectieve actie (Schieffer et al., 2004). Het is een methode die iedereen uitdaagt om mee te werken en zijn eigen ideeën voor te stellen, om zo samen te leren en tot nieuwe visies en mogelijke oplossingen te komen.

In het kader van onze thesis hebben wij de participanten controversiële stellingen voorgelegd. Iedereen kon zijn mening neerschrijven op grote posters; individueel of als reactie op reeds geuite standpunten. Nadien werd de papieren discussie in levenden lijve in grote groepen gevoerd. De intentie van deze methode was om individuele gedachten uit de 'reflective writing' uit te dagen en te verruimen in een groepsdiscussie.

4.7 Interview

Om de vergaarde kennis te vergroten en te verdiepen hebben we onze methoden aangevuld met een kwalitatief semigestructureerd diepte-interview bij drie leerlingparen.

Wengraf (2001) beschrijft het kwalitatief semigestructureerd diepte-interview als een speciale manier van converseren: het is een gesprek met een structuur en een doel (Kvale, 1996). De conversatie wordt gepland en voorbereid zoals andere onderzoeksactiviteiten. Een semigestructureerd interview heeft echter maar een half script: de vragen zijn slechts gedeeltelijk vooraf voorbereid en zullen dus grotendeels vorm krijgen doorheen het interview. Deze interviewtechniek wordt meestal gebruikt wanneer de onderzoeker de antwoorden van de participant moeilijk kan voorspellen. De vragen die hij of zij stelt moeten dus voldoende open zijn, zodat de daarop volgende vragen kunnen inspelen op de antwoorden. Een diepte-interview heeft de intentie meer gedetailleerde informatie naar boven te brengen en na te gaan of er onder het niveau van de evidentie een dieper verhaal verscholen ligt. Kvale (1996) vergelijkt de interviewer met een reiziger doorheen de verhalen van de geïnterviewde.

Diepte-interviews worden geconfronteerd met de uitdaging om de kloof tussen de wereld van de onderzoeker en de participanten te overbruggen (Harper, 2002). Om aan deze uitdaging tegemoet te

komen, hanteren wij 'image-based' interviewtechnieken zoals 'photo-elicitation' (Jorgenson & Sullivan, 2010).

Photo elicitation is based on the simple idea of inserting a photograph into a research interview ... Most elicitation studies use photographs, but there is no reason studies cannot be done with paintings, cartoons, public displays such as graffiti or advertising billboards or virtually any visual image. (Harper, 2002, p. 13)

Wij integreren zowel de beelden uit het metaforisch tekenen als uit het photovoice-proces om onze kennis en inzichten rond terugkerende of opvallende thema's te verifiëren en te verdiepen. Het gebruik van beelden tijdens de interviews biedt tal van voordelen. Ten eerste wordt een beeld, tenminste gedeeltelijk, door beide partijen begrepen en vormt het zo een gemeenschappelijk referentiepunt (Harper, 2002; Oliffe & Bottorff, 2007; Vanderveen, 2008). Beelden zorgen ervoor dat de interviewer zich beter kan inleven in de leefwereld van de geïnterviewde. Dit helpt om veronderstellingen en misverstanden – gebaseerd op een verkeerd idee omtrent de leefwereld van de participant - te reduceren (Oliffe & Bottorff, 2007; Vanderveen, 2008). Een tweede voordeel is dat foto's vaak spontane verhalen uitlokken met rijke en gedetailleerde informatie. De participant neemt als het ware de rol van onderwijzer aan en de interviewer wordt een toeschouwer (Flick, in Oliffe & Bottorff, 2007). Dit bevordert de relatie tussen onderzoeker en participant omdat het interview geen éénrichtingsverkeer is waarbij de laatstgenoemde voortdurend directe vragen van de eerstgenoemde moet beantwoorden (Oliffe & Bottorff, 2007). Tegelijk scheppen foto's de mogelijkheid om concreter te vertellen als participant en specifieker te bevragen als interviewer. Ze vormen tevens een handig instrument voor associatie (Vanderveen, 2008). Ten derde maakt het betrekken van foto's bij een interview het gemakkelijker om emotioneel beladen onderwerpen te bespreken door zich te concentreren op de foto in plaats van op de geïnterviewde. Enerzijds bevorderen foto's zelfonthullingen van de participant, anderzijds kan de foto een soort toevluchtsoord zijn om in de derde persoon te praten over een moeilijk onderwerp. Foto's kunnen dus fungeren als een bliksemafleider (Vanderveen, 2008).

Verschillende auteurs zoals Jorgenson en Sullivan (2010), Harper (2002) en Vanderveen (2008) argumenteren dat het gebruik van foto's rijkere data en diepere inzichten oplevert dan interviews die enkel op woorden gebaseerd zijn. Harper (2002) gaat nog een stap verder en beweert dat het niet enkel om rijkere data gaat, maar om een andere soort data, doordat foto's diepere processen van het bewustzijn activeren dan woorden. Beide soorten data vullen elkaar aan. Enerzijds kunnen foto's op meerde manieren geïnterpreteerd worden en hebben ze tekstuele uitleg nodig. Ze kunnen immers niet als transparante gegevens beschouwd worden. Men moet rekening houden met de actieve betekenisconstructie van de fotograaf (Jorgenson & Sullivan, 2010). Anderzijds vormen ze een verrijking voor een 'words-only'-interview.

Tot slot nog twee belangrijke redenen voor het integreren van deze methode in ons onderzoek. Foto's zijn een instrument om het individu in relatie tot de gemeenschap, cultuur en geschiedenis te zien en te begrijpen (Harper, 2002). Ze kunnen het de leerlingen gemakkelijker maken om hun plaats als HPS- lid te begrijpen ten opzichte van de school en de maatschappij (Oliffe & Bottorff, 2007).

Reflecteren aan de hand van foto's leidt tot een beter begrip van hun eigen positie en een verhoogd inzicht in de sterktes en noden van de omgeving. Dit bevordert het ontwikkelen van gepaste actie. Een laatste reden wordt treffend weergegeven met de woorden van Harper (2002, p. 23):

“My enthusiasm for photo elicitation also comes from the collaboration it inspires. When two or more people discuss the meaning of photographs they try to figure out something together. This is, I believe, an ideal model for research.”

4.8 Ethiek

Het spreekt voor zich dat het betrekken van minderjarigen in een onderzoek ethische kwesties met zich meebrengt. Auteurs zoals Thomas en O’Kane (1998), Coyne (1998), Helseth en Slettebo (2004) en Kanner, Langerman en Grey (2004) zijn het erover eens dat er rekening moet gehouden worden met de kwetsbaarheid en de rechten van minderjarigen.

“The United Nations Convention on the Rights of the Child advocates the right of every child to self-determination, dignity, respect, non-interference, and the right to make informed decisions” (Coyne, 1998, p. 411).

Uit onderzoek is gebleken dat kinderen vanaf 7 jaar over de cognitieve capaciteiten beschikken om onderzoeksprocessen te begrijpen en zelfstandig een beslissing te kunnen nemen (Kanner, Langerman, & Grey, 2004; Helseth & Slettebo, 2004). Coyne (1998) gaat nog een stap verder door te stellen dat er vanaf de leeftijd van 7 jaar toestemming nodig is van zowel de ouders als van de minderjarige zelf. Om een beslissing te nemen die gebaseerd is op voldoende kennis, moeten minderjarigen en hun ouders of voogd geïnformeerd worden over het onderzoek en de bijhorende ethiek.

Om dit te garanderen hebben wij de drie scholen bezocht om de leerlingen uit te nodigen aan ons onderzoek deel te nemen. We hebben grondig uitgelegd wat onze bedoelingen waren. De neerslag hiervan kregen ze in een uitnodigingsbrief⁴. Op basis van de mondelinge toelichting en de uitnodigingsbrief werden de ouders verzocht het ‘consent’ formulier⁵ (toestemmingsformulier) te ondertekenen. Hiermee gaven ze hun zoon of dochter de toestemming om deel uit te maken van het onderzoeksproces. Nadat we onze bedoelingen nogmaals uiteengezet hadden bij het begin van de eerste bijeenkomst, ondertekenden de leerlingen het ‘assent’ formulier⁶ (instemmingsformulier). Hierin verklaren zij dat ze volledig geïnformeerd werden omtrent alle belangrijke aspecten van het onderzoek zoals het doel, de methodologie en de bedoelde opbrengsten voor de onderzoekers, de leerlingen en de school. We hebben onze uiterste best gedaan om alle informatie te verstrekken op een manier die aangepast was aan de leeftijd van de deelnemers, zodat ouders en leerlingen goed begrepen wat er gezegd werd (Helseth & Slettebo, 2004).

⁴ In bijlage 1 kunt u de uitnodigingsbrief vinden.

⁵ In bijlage 2 kunt u het consent formulier vinden.

⁶ In bijlage 3 kunt u het assent formulier vinden.

Om de leerlingen te beschermen, hebben we in ons onderzoek rekening gehouden met hun recht op vertrouwelijkheid, integriteit, privacy en zelfbepaling. Zowel de World Medical Association als de Britse Sociologische Vereniging wijzen op het belang hiervan (WMA, 2000; BSA, 2006). We hebben meer bepaald rekening gehouden met volgende ethische principes:

Om te beginnen hebben we begrippen zoals anonimiteit en vertrouwelijkheid verduidelijkt. De anonimiteit hebben wij gewaarborgd door de leerlingen de mogelijkheid te geven een schuilnaam te kiezen, zodat er geen ongewenste verbanden konden gelegd worden tussen individuen en hun antwoorden. Verder hebben we gepoogd de vertrouwelijkheid te bevorderen door afspraken te maken omtrent het delen van informatie. Zo moest informatie omtrent bepaalde personen of situaties, die aan bod kwam tijdens de workshop, binnen de groep blijven. We vroegen de leerlingen om personen, die niet aanwezig waren tijdens de workshops, niet bij naam te noemen of ze te beschrijven aan de hand van uiterlijke kenmerken. Dit was belangrijk om hen te beschermen tegen mogelijke schade. Ook de onderzoekers hielden zich aan deze afspraken. Verder werd niemand verplicht gevoelige ervaringen of zaken te delen. De deelnemers beslisten zelf welke en hoeveel informatie ze aan ons en de andere leerlingen wilden onthullen. Wanneer wij foto's publiceren, zorgen we ervoor dat er niemand herkenbaar wordt weergegeven. Tot slot hadden de leerlingen steeds de mogelijkheid om uit het onderzoek te stappen want alles gebeurde op vrijwillige basis.

Het gebruik van photovoice brengt enkele specifieke ethische kwesties met zich mee (Wang & Redwood-Jones, 2001). Ook deze werden met de leerlingen grondig besproken. De principes van veiligheid en bescherming, anonimiteit, vertrouwelijkheid en privacy werden specifiek toegepast op het nemen van foto's. De volgende zaken werden in de informatiesessie en doorheen het proces als handleiding beklemtoond:

- Volgens Wang & Redwood-Jones (2001) beschikken mensen die foto's nemen over macht. Een camera geeft een persoon de macht om een beeld van het subject te construeren. Het is belangrijk dat de leerlingen zich bewust zijn van deze macht. Om ze hieraan te herinneren gaven we hen de volgende vraag mee: *"Hoe wil ik zelf niet gefotografeerd worden?"*
- Wanneer de leerlingen iemand wilden fotograferen moest eerst om toestemming gevraagd worden (Wang & Redwood-Jones, 2001). De leerlingen werden gevraagd de handtekeningen van de personen, afgebeeld op de foto's, bij te houden in een notitieboek⁷. Verder vroegen we om de personen op zo'n manier te fotograferen dat ze niet herkenbaar waren.
- De leerlingen konden nadenken over de vraag: *"Hoe spreek je de personen aan die je wil fotograferen?"* Opnieuw gaven wij enkele voorbeelden en oefeningen.
- Met het oog op hun veiligheid beslisten we de leerlingen in paren op pad te sturen. Hierdoor konden ze elkaar herinneren aan de ethische kwesties en kon er reeds een eerste overleg omtrent de foto plaatsvinden. Verder vroegen we met aandrang voorzichtig te zijn met de camera's en er niet mee te lopen pronken.
- Doorheen de workshops wilden we zelf foto's nemen van de activiteiten en discussies en hun presentaties opnemen. De leerlingen hadden het recht om dit te weigeren.

⁷ In bijlage 5 kan u 1 pagina uit het notitieboek zien.

Alle informatie omtrent de ethische dilemma's en het verdere verloop van het onderzoek werd schriftelijk meegegeven aan de leerlingen⁸. Indien nodig kon daar naar terug gegrepen worden.

Onderzoek met minderjarigen wordt gerechtvaardigd als aan volgende criteria voldaan wordt:

- De mogelijke schade is geminimaliseerd.
- De onderzoekers beschikken over kennis betreffende de deelnemers.
- Het onderzoek is voordelig voor minderjarigen in het algemeen en ook specifiek voor de betrokkenen.
- De kennis kan niet verkregen worden zonder de medewerking van de minderjarigen in het onderzoek. [vrije vertaling door de auteurs](Helseth & Slettebo, 2004, p. 307)

Wij zijn ervan overtuigd dat wij, aan de hand van de hierboven vermelde handelingen, aan deze criteria voldoen. De stem van de leerlingen was de kern van ons onderzoek. Wij beseffen weliswaar dat dit ethische aspecten met zich meebrengt. Het is belangrijk hierbij stil te staan en weloverwogen mee om te gaan. Wij hebben onze uiterste best gedaan om de rechten van de leerlingen te verzekeren.

4.9 Analysemethode

De keuze voor participatorisch actieonderzoek impliceert analysetechnieken die het afwisselend verzamelen en analyseren van materiaal toelaten. Onze analysemethode is gebaseerd op de Grounded Theory en de montage metafoor.

De Grounded Theory is een kwalitatieve onderzoeksmethode ontwikkeld om sociale fenomenen te bestuderen. Aan de basis liggen het symbolisch interactionisme en het pragmatisme (Eaves, 2001; Corbin & Strauss, 1990). Het symbolisch interactionisme is een theorie in de sociologie die zich toespitst op de interactie tussen mensen en de symbolen die ze daarbij gebruiken. Pragmatisme is een filosofische stroming die de theorie in de praktijk verifieert en gericht is op actie en verandering. Er zijn twee centrale elementen in de Grounded Theory: de procedures en de theorievorming (Eaves, 2001; Mortelmans, 2007). Volgens de Grounded Theory is analyse geen statisch, maar een procedureel en cyclisch gebeuren. Ze wordt ook de Constant Vergelijkende Methode genoemd. "Dat constant vergelijken zit in het cyclisch data verzamelen en het cyclisch opbouwen van de analyse, waarbij steeds opnieuw met de data vergeleken wordt en waarbij eerdere coderingen en analyses door deze vergelijkingen steeds aangepast en verfijnd worden" (Mortelmans, 2007, p. 351). Het uiteindelijke doel is om uit dit proces een theorie te ontwikkelen die ons in staat stelt de onderzochte sociale werkelijkheid beter te begrijpen.

Volgens de montage metafoor, zoals beschreven door Beach (2001), worden de data geanalyseerd door het samenbrengen van overeenkomstige stukken informatie uit verschillende databronnen om zo tot een zinvol geheel, of een zinvolle theorie, te komen.

⁸ Dit overzicht is in bijlage 4 te vinden

With montage, portions of pictures (or texts) can be carefully built up piece by piece by cutting and fitting each part with the others to make a story that is actually (then) put together from separate sources made at separate space–time locations, but that are ‘clipped together’ thematically in a manner that also provides an effect of some kind of continuity... montage concentrates more on one (or two) media at a time (sequentially) in the creation of a story. (Beach, 2001, p. 317)

Vertrekkend van deze analysemethoden kwamen we tot volgende stappen:

Het onderzoeksproces startte met een fase van dataverzameling. Nadien werden de mondelinge data getranscribeerd, zodat ze klaar waren voor analyse. Alle data werden analytisch afgebroken tot specifieke gebeurtenissen of betekenissen, waaraan conceptuele labels werden toegekend. Deze werden vergeleken op basis van hun gelijkenissen en verschillen. Zo ontstonden categorieën en subcategorieën.

Een voorbeeld. We gaven het verhaal van Curvacious en Jeffrie omtrent de steekpartij op school het label “Steekpartij”. Danny-K en Ashley hadden het over gevechten aan de schoolpoort. Dit werd benoemd als “Gevecht Schoolpoort”. Beide concepten hoorden thuis in de categorie “Geweld”.

De resultaten uit de eerste analyse werden gebruikt tijdens de verdere dataverzameling: de categorieën werden getoetst bij de respondenten en zo nodig uitgebreid. Dit proces werd meermaals herhaald. Op een bepaald moment werden relaties tussen categorieën zichtbaar en ontstonden thema’s. Deze vormden de basis voor het ontwikkelen van een theorie (Lopez, Eng, Randall-David, & Robinson, 2005).

4.10 Verloop van het onderzoek

4.10.1 Onderzoeksteam

4.10.1.1 UWC-team

Het onderzoeksteam bestond uit drie vrouwelijke onderzoekers: één Zuid-Afrikaanse, Brenda Sonn, en wijzelf. Brenda is een ervaren sociologe, docente aan de UWC en lid van het HPS-team. Tevens is zij doctoraatsstudente aan de Faculteit van Psychologie en Educatieve Wetenschappen. Wij zijn twee master studenten Orthopedagogiek aan de Universiteit van Gent.

4.10.1.2 Leerlingen

Via een HPS-leerkracht organiseerden we op drie scholen een bijeenkomst met het HPS-team. We deden de opzet van het onderzoek uit de doeken en verzochten tien leerlingen vrijwillig deel te nemen. De meeste participanten waren betrokken in activiteiten zoals recyclageprojecten, voedingsprogramma's, peace clubs, het HPS kamp... Sommigen droegen nog extra verantwoordelijkheden zoals 'prefect'⁹ en/ of 'RCL'¹⁰ lid. Allen waren ze tussen 13 en 18 jaar. Een kerngroep van 18 leerlingen, 11 meisjes en 7 jongens, woonde de drie workshops in het kader van ons onderzoek bij. Op de eerste workshop waren 29 leerlingen aanwezig, op de tweede 30 en de laatste 29. Na de workshops werd nog een aanvullend interview afgenomen bij één leerlingenpaar, 1 jongen en 1 meisje, per school.

4.10.2 Voorbereidingen

Het UWC-team kwam geregeld samen om het onderzoeksproces te plannen en te herzien. De eerste meetings vonden plaats in september 2009. Op dat moment werd het raamwerk van het onderzoek uitgetekend en de keuze voor participatorisch actieonderzoek gemaakt. We hadden niet de intentie er een gedetermineerd programma van te maken, noch om de interdependentie tussen onderzoekers en participanten te beknotten. Toch voelden wij de behoefte om een preliminair kader te ontwikkelen van waaruit we het onderzoek samen met de deelnemers konden opbouwen. Op basis van de bevindingen van de leerlingen werd het verdere verloop van het onderzoek bepaald (McIntyre, 2000).

Vooraf hadden we beslist dat het zwaartepunt zou liggen op het ontdekken wat HPS voor de leerlingen betekent, en wat volgens hen nodig is om dit project ten volle te realiseren. Het onderzoek zou onder de vorm van workshops plaatsvinden. Verder hadden we besloten dat we een – voor de

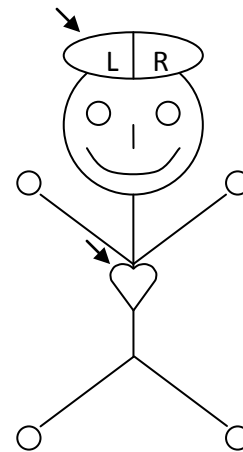
⁹ Een 'prefect' is een leerling, meestal uit de hogere graden. Hij of zij is lid van een groep verkozen leerlingen die de tussenpersoon tussen studenten en leerkrachten vormt. Eén van zijn taken is om de schoolregels te bewaken (bv. gedrag op de speelplaats).

¹⁰ 'RCL' staat voor 'Representative Council of Learners'. RCL is een leiderschapsstructuur voor leerlingen op school. Hun functie is het opbouwen van eenheid en het promoten van goede relaties tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en staf, de school en de gemeenschap.

leerlingen onbekende - HPS school zouden bezoeken om hen te inspireren. Alle andere aspecten kregen vorm doorheen het proces.

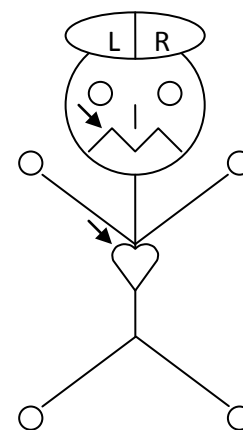
4.10.3 Workshop 1

De eerste workshop werd ingeleid met een 'ijsbreker' en een kort gesprek omtrent de verwachtingen van de dag. Vervolgens werd de bedoeling van de samenwerking en de basisprincipes uit de ethiek (cfr. vertrouwelijkheid, anonimiteit...) uit de doeken gedaan, waarna de leerlingen uitgenodigd werden een 'assent' formulier te ondertekenen. De eerste oefening was 'reflective writing', waarbij de volgende vragen gesteld werden: (1) *"What is Health Promoting at your school?"* en (2) *"What is not Health Promoting at your school?"*. De opzet van deze oefening was om individueel abstract denken te stimuleren. Hiervoor gebruiken we onze linker hersenhelft. Verder spelen ook emoties (hart) een rol. De figuur hiernaast illustreert dit.



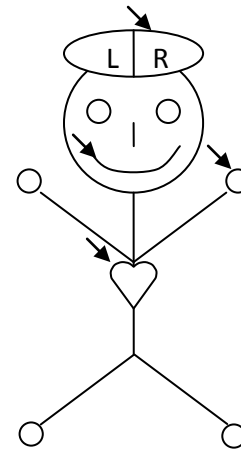
Figuur 3 'Reflective writing': stimulatie individueel abstract denken en gevoel

Na 'reflective writing' werden de leerlingen uitgedaagd om tijdens 'world café' na te denken over enkele controversiële stellingen: *"Die HPS projek het nie baie vir ons skool beteken nie omdat"*, *"HPS is net vir ryk en goeie skole."*, *"Ons het nie tyd om oor gesondheidsake te praat nie want ons wil slaag."*, *"HPS is meer vir leerders as vir onderwysers."*, *"Die HPS is nie nodig by ons skool nie want ons doen genoeg in die kurrikulum."*. Elke stelling werd gepresenteerd op een poster, waarop de leerlingen schriftelijk konden reageren; hetzij op de stelling; hetzij op eerder geschreven reacties. De leerlingen waren verdeeld in 5 groepen die elk een stelling kregen. Na enige tijd kon doorgeschoven worden naar de andere stellingen, totdat iedereen elke stelling had kunnen beantwoorden. De bedoeling van deze oefening was om het denken (hersenen) minder abstract te maken en het individuele uit te breiden naar groepsdenken door eerst schriftelijk en daarna in groep te laten discussiëren omtrent de opgegeven controversiële mondelinge stellingen. Ook hier spelen de gevoelens een rol (hart).



Figuur 4 World café: groepsdenken omtrent controversiële stellingen

Vervolgens werd het groeps- en creatieve (rechter hersenhelft) denken verder gestimuleerd door middel van metaforisch tekenen (handen) omtrent het onderwerp: "Mijn school is 'n...". 5 groepen tekenden een metafoor en schreven op een affiche hun interpretatie neer. Nadien werden deze gepresenteerd in een kunstgalerij. Ondertussen werden ook vaardigheden omtrent publiek spreken en leiderschap geoefend.

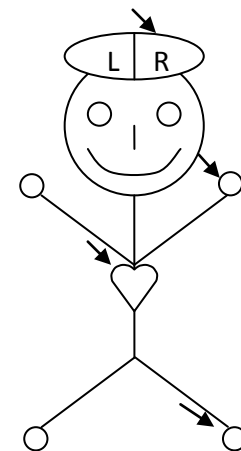


Figuur 5 Metaforisch tekenen: creatief groepsdenken

Aan het einde van deze workshop hebben we de leerlingen gevraagd foto's te nemen van de zaken die volgens hen 'Health Promoting' of niet 'Health Promoting' zijn op hun school. Het ging om de centrale thema's die tijdens de dag aan bod gekomen waren. De leerlingen kregen de nodige uitleg omtrent zowel praktische (bv. neerslag van de foto's in een notitieboek) als ethische (omtrent het nemen van foto's; veiligheid van de leerlingen zelf) zaken.

4.10.4 Uitvoeren foto-opdracht

Tussen de eerste en de tweede workshop brachten we één camera naar elke school. De ethische en praktische regels werden herhaald en er werd ingeoeffend hoe de camera gebruikt kon worden. Om hun opdracht te vervullen konden de leerlingen deze in paren voor één dag afhalen bij de verantwoordelijke HPS-leerkracht. Na één week werd de camera terug opgehaald en werden de foto's ontwikkeld voor de volgende bijeenkomst. Dit proces bevorderde niet alleen het creatief denken, maar ook de actie (handen en voeten).



Figuur 6 'Photovoice': creatief denken en actie

4.10.5 Workshop 2

Tijdens de tweede workshop beantwoordde elk paar de SHOWeD-vragen voor zijn drie belangrijkste foto's. Nadien selecteerden de leerlingen per school 2 foto's. De ene toonde het best wat Health Promoting was op hun school, de andere wat net niet Health Promoting was. Deze werden aan de volledige groep voorgesteld en zorgden voor verdere reflectie en discussie. Aan het einde van de workshop werden de leerlingen uitgenodigd om een Health Promoting School te bezoeken in Khayelitsha.

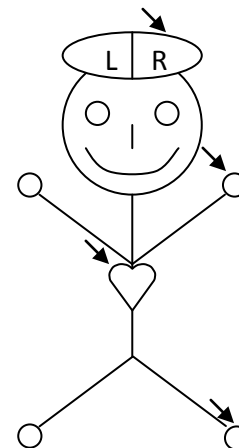
4.10.6 Workshop 3

Samen met de leerlingen hebben we een Health Promoting School bezocht in één van Kaapstads' grootste townships. De keuze voor een school uit de townships werd doelbewust gemaakt. Enerzijds omdat deze school een prachtig voorbeeld was van een goede werking van HPS; anderzijds omdat ze de kracht van HPS toonde in moeilijke situaties. Het was dus voor onze leerlingen een haalbaar doel om na te streven. Onze leerlingen konden 4 extra-curriculaire activiteiten meevolgen: de body-soul club, de wormboerderij, de groentetuin en yoga. Gedurende de activiteiten kregen de leerlingen in groep een camera om vast te leggen wat volgens hen al dan niet Health Promoting was. Nadien volgde opnieuw fase van het reflecteren omtrent en presenteren van twee geselecteerde foto's. Tijdens de presentatie werd gevraagd na te denken over het belang en de haalbaarheid van deze en andere activiteiten voor hun eigen school. Er werd ruimte gelaten voor discussie en het delen van ervaringen en standpunten.

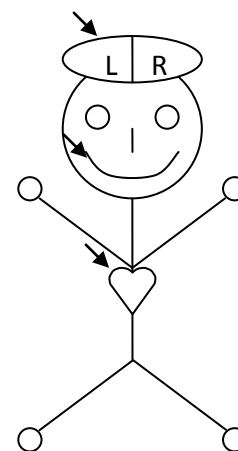
Op het einde van deze workshop werden de leerlingen in paren gevraagd neer te schrijven wat de positieve en negatieve invloeden waren in de thuisomgeving, de school en de gemeenschap. De opzet van deze vragen was om na te gaan welk domein de grootste invloed heeft op hun leven als HPS-lid. De leerlingen moesten voor zichzelf uitmaken welke factoren hen beïnvloedden. Tegelijk konden ze hun bedenkingen delen met hun partner.

4.10.7 Interviews

Het einde van de 3^{de} workshop betekende tegelijk ook het einde van de dataverzameling. Omdat we onze interpretaties van de data wilden verifiëren en bepaalde onderwerpen uitdiepen, beslisten we om een extra interview te organiseren. De workshops waren immers beperkt in tijd, omwille van afspraken met de scholen. Daarom had het UWC-team behoefte aan een moment waarin hieraan expliciet tijd en aandacht kon besteed worden.



Figuur 7 'Photovoice': creatief denken en actie



Figuur 8 Invloeden thuisomgeving, school, gemeenschap: individueel en paarsgewijs denken

De interviews werden in paren afgenomen. Dit creëerde een veilige sfeer om te praten over gevoelige en minder gevoelige onderwerpen. Verder konden de leerlingen overleggen met hun partner omtrent bepaalde onderwerpen. Omwille van eerder gemaakte afspraken kozen we slechts 1 leerlingpaar per school. We kozen leerlingen uit die de door ons gevonden terugkerende of opvallende thema's hadden aangebracht doorheen de workshops.

Het interview werd als volgt opgebouwd:

Elk interview startte met het verifiëren van onze opvattingen omtrent de metaforische tekeningen. We gingen verder met het bespreken van de centrale thema's aan de hand van foto's uit de photovoice opdracht. Tot slot bespraken we mogelijke strategieën om HPS op school verder te ontwikkelen of te verbeteren.

4.10.8 Artikel

Omwille van de rijkheid van de data en onze wens om door dit onderzoek actie op gang te brengen, nodigde Brenda Sonn ons uit om hierover een wetenschappelijk artikel te schrijven.

4.11 Kwaliteit

4.11.1 Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid en validiteit zijn de traditionele vormen om naar objectiviteit in onderzoek te streven. Waar betrouwbaarheid voor de afwezigheid van toevallige vertekeningen staat, gaat het bij validiteit om de afwezigheid van systematische vertekeningen (Maso & Smaling, 1998). Beide begrippen krijgen een verschillende invulling, naargelang ze in kwantitatief of kwalitatief onderzoek worden gehanteerd.

In kwalitatief onderzoek betekent betrouwbaarheid zoveel als virtuele herhaalbaarheid. Aangezien situaties zelden identiek blijven, is feitelijke herhaling onmogelijk (Maso & Smaling, 1998). Bij betrouwbaarheid wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen interne en externe betrouwbaarheid. Om de consistentie binnen ons onderzoek te verhogen (interne betrouwbaarheid), vonden regelmatig bijeenkomsten van de leden van het onderzoeksteam plaats, en hebben we gebruik gemaakt van methoden- en databronnentriangulatie. De virtuele herhaalbaarheid van het hele onderzoek (externe betrouwbaarheid) werd bevorderd door een nauwkeurige beschrijving en motivatie van:

- positie en rollen van de onderzoekers
- positie en rollen van de deelnemers
- de context waarin het onderzoek plaatsvond
- de gekozen methoden, technieken en begrippen
- verloop van het onderzoek

Validiteit behandelt de mate waarin de resultaten van het onderzoek de bestudeerde werkelijkheid weergeven (Maso & Smaling, 1998). De interne validiteit betreft vooral de deugdelijkheid van de

data en de interpretaties van de data die tot de conclusies geleid hebben. Om systematische vertekeningen te vermijden hebben wij:

- de deelnemers zoveel mogelijk als medeonderzoekers benaderd
- gestreefd naar dialogische relaties met de participanten/ medeonderzoekers aan de hand van participatieve of coöperatieve onderzoeksvormen
- methoden en databronnen getrianguleerd
- interpretaties van het UWC-team teruggegeven aan de leerlingen
- feedback aan collega's buiten het project gevraagd

Generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusies naar andere personen, fenomenen, situaties en tijdstippen dan die van het onderzoek, wordt externe validiteit genoemd. Veralgemeenen was geen doel op zich in ons onderzoek. We hebben niet de intentie noch de pretentie te beweren dat onze onderzoeksresultaten 'geldig' zijn voor alle gelijkaardige contexten. Wel achten we het mogelijk dat analoge redeneringen in gelijkaardige situaties kunnen optreden.

4.11.2 Opmerkingen

Een eerste opmerking betreft de cultuurverschillen die wij als buitenlandse studenten ervoeren. De samenstelling van de leden van het UWC-onderzoeksteam zorgde echter voor een evenwichtige combinatie van capaciteiten, kennis en ervaring. Als Zuid-Afrikaanse onderzoeker deelde Brenda Sonn zowel de cultuur als de taal met de leerlingen. Haar ervaring in het faciliteren van workshops en het voeren van onderzoek kwam dit onderzoek ten goede. Wij, als buitenlandse studenten, hadden een frisse kijk op de Zuid-Afrikaanse werkelijkheid. Dit had tot gevolg dat wij allerlei zaken, die voor de Zuid-Afrikaanse bevolking ogenschijnlijk vanzelfsprekend waren, toch kritisch bekeken en in vraag stelden.

Een tweede opmerking heeft te maken met het tijdsaspect, omwille van afspraken met de school en de leerlingen. De eerste en de tweede workshop waren goed getimed. Er was geen tijd voor nodeloze uitwijdingen, noch was er een gevoel van tijdsgebrek onder de leerlingen en het UWC-team. Het schoolbezoek daarentegen was te kort. De opdrachten die na de kennismaking met de school gegeven werden, moesten aan een ijl tempo gebeuren. Zo moesten we kiezen tussen het afwerken van opdrachten of het geven van een evaluatie over het onderzoeksproces. We opteerden voor het afronden van de oefeningen. We vroegen alsnog informeel feedback over het onderzoek op het einde van de interviews.

Omtrent het werken in paren doorheen het onderzoek (photovoice-opdracht, vragenlijst derde workshop, interview) hebben wij vastgesteld dat het samenzijn enerzijds een sfeer van vertrouwelijkheid bevorderde, omdat de focus niet op de individuele leerling lag. Anderzijds kon de aanwezigheid van een partner een leerling beletten om gevoelige informatie te onthullen.

Omwille van de reeds vermelde afspraken, was het onmogelijk alle leerlingen te interviewen. Dit had een belangrijke weerslag op de selectie. Omdat het doel van het interview was om data te verifiëren

en te verdiepen, hebben we voor mondige leerlingen gekozen. Dit hield het risico in dat stille figuren hun kans misten.

Ook de ethiek bij het nemen van de foto's verdient enige aandacht. Hoewel een aantal leerlingen begrepen had dat gefotografeerde personen onherkenbaar moesten zijn, bleek dat een grote groep de opdracht niet correct had uitgevoerd. Sommigen gaven aan dat deze opdracht in de praktijk niet gemakkelijk te realiseren was, anderen waren het hoogstwaarschijnlijk uit het oog verloren. Indien we, zoals we hen meegedeeld hadden, alle herkenbare foto's uit het onderzoek hadden weggelaten, zou er nog maar weinig materiaal overgebleven zijn. Omdat veel leerlingen hun verhaal aan de hand van deze foto's wilden doen, hebben we ervoor gekozen om de te publiceren foto's computergestuurd te bewerken.

Tot slot willen we vermelden dat we concrete stappen hebben ondernomen om de duurzaamheid van ons onderzoeksproject te verzekeren. Om ervoor te zorgen dat het blijft overleven, hebben we:

- de leerlingen de foto's bezorgd
- camera's geschonken aan elk HPS-team
- voorbereidingen getroffen voor een workshop fotografie met een professionele fotograaf van een hoogstaande Zuid-Afrikaanse krant
- hen een werkingsbudget geschonken (ze kunnen er enkel beroep op doen indien ze eerst een gemotiveerde aanvraag indienen met een uitgewerkt plan)



Hoofdstuk 3

Resultaten en analyse

Vijf thema's zijn gegroeid uit het heen en weer bewegen tussen de data. Elk van deze thema's bestaat uit twee onderdelen die zowel apart als samengaand begrepen moeten worden.

5.1 Regenboognatie: diversiteit & ubuntu

5.1.1 Diversiteit

De metafoer "Zuid-Afrika is een regenboognatie" representeert de rijke diversiteit in dit land. Uit de data rijst de stelling dat HPS voor iedereen is. De gelaagdheid hiervan blijkt duidelijk wanneer topics als leeftijd, sociale klasse en ras aangehaald worden.

Het merendeel van de leerlingen deelt de mening dat iedereen baat heeft bij het leren over gezondheid: HPS is voor jong en oud, voor leerlingen en leerkrachten.

"Dit is vir almal. Jy is nie te groot of te klein nie." (WC, auteur onbekend, 28/09/'09)¹¹

"Dit is net so belang vir onderwysers as vir ons." (WC, auteur onbekend, 28/09/'09)

Deze visie wordt versterkt door ze door te trekken met de invloed van sociale klasse. HPS is volgens de jongeren evengoed voor arme als rijke scholen. Ze zijn tegen discriminatie van township scholen. Sterker nog, één van de leerlingen zegt dat rijke scholen de drijfkracht missen om een Health Promoting Schoolsysteem uit te bouwen.

"... 'n daardie ryk skole is daar samtyds nie die dryfkrag om dit te laat werk nie!" (WC, auteur onbekend, 28/09/'09)

Ze gaan zelfs nog een stap verder door ras als topic aan te halen.

"ALMAL KAN DEELNEEM wit bruin groen meng" (WC, auteur onbekend, 28/09/'09).

Deze leerling spot met het discriminatie- en separatiesysteem onder het Apartheidsregime. Toch is deze gedachtegang niet evident voor iedereen. Zo stellen andere leerlingen dat ze lange tijd van mening waren dat...

"...being "healthy" is for "white" people and is boring" (V, Danny-K & Ashley, 22/10/2009).

Hoewel de leerlingen over het algemeen een open visie hebben ten opzichte van de grote diversiteit in hun land, is het naleven van dit principe in realiteit niet zo gemakkelijk. Tijdens het onderzoeksproces is gebleken dat discriminatie toch een discussiepunt is.

¹¹ Alle geschreven bronnen worden letterlijk weergegeven. Alle gesproken bronnen worden woordelijk getranscribeerd indien ze Engelstalig zijn; vertaald naar het Engels indien ze Afrikaans van oorsprong zijn. Vertalingen zijn zo dicht mogelijk naar de realiteit gebeurd. Zowel schriftelijke als mondelinge taalfouten worden overgenomen om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke bron te blijven.

De restanten van de Apartheidspolitiek sluimeren nog steeds in het alledaagse leven. Dit is gebleken net voor (de heenrit op de bus), tijdens en na (terugrit op de bus) het bezoek aan een school in Khayelitsha. Tijdens de nabespreking doet Danny-K een onthulling. Ze deelt met de groep dat ze die dag haar 2 grootste angsten heeft overwonnen: die voor wormen en die voor zwarte mensen:

As you can see there, our biggest fear was the worms. Worms in your hand, I didn't like it. It was chilly but anyway (silence)... I have learnt a lot. Yes. My biggest fear was for black people. Coming to the school like that, I'm not going to interact, because I hate black people. But they proved me wrong. I don't have to have that. I went to give them hugs. And that is what my biggest fear was. And worms. (GD-W3, Danny-K, 22/10/'09)

Voor Danny-K is het belangrijk de evolutie in haar denken en voelen met haar medeleerlingen te delen. Tijdens de interviews zeggen de HPS-collega's dat ze Danny-K's boodschap als racistisch ervaren hebben. Zichzelf beschrijven ze als 'niet-racistisch'. Toch is het een feit dat de sfeer op de bus tijdens de heenrit erg gespannen, onrustig en stil was, terwijl de terugrit zingende, energieke jongeren toonde. Als onderzoekers zijn wij van mening dat de leerlingen de visie van Danny-K wel delen, maar zich verschuilen achter racisme. Het onthullen van dergelijke gevoelens vraagt immers zelfinzicht, dapperheid en moed.

Een verklaring hiervoor is te vinden in de angst die leeft onder de jongeren en onder de bevolking. Deze wordt in de hand gewerkt onder andere door xenofobie. Hoewel de thuisomgeving een grote invloed heeft op het vormen van een visie omtrent onderwerpen als deze, mogen we de inbreng van het individu niet uit het oog verliezen. Danny-K verklaart haar eigen gedachten als volgt:

"My parents and everybody like black people. I was the only one at house who doesn't like black people. They are bringing conflict into our country. They are coming from other countries and they bring like xenophobia in our country. That didn't happen at first. But since we had a black president and that's when it started to get his three aims, so that is when I started to hate black people. Because they bring conflict into our country and they just come and take over, because our country is filled with black people. That's why I hate black people. But now I don't anymore. I love them now." (I, Danny-K, 11/01/'10)

Uit deze verklaring kunnen we afleiden dat xenofobie niet alleen discriminatie in de hand werkt, maar ook dat er een verkeerd begrip van het concept bestaat. Danny-K meent dat xenofobie wordt meegebracht door de zwarte bevolkingsgroep, eerder dan het verschijnsel te bekijken als een reactie van een bevolkingsgroep ten opzichte van een andere; als angst voor vreemdelingen. Zo wordt de oorzaak van het probleem niet bij zichzelf gelegd, maar bij de ander en ontstaat een wij-zij gevoel.

Ook helpen de media dit vertekende beeld levendig te houden door hun keuze van de gepubliceerde verhalen en de manier waarop deze beschreven worden. Zo vertelt Curvacious tijdens een interview:

“Yes. It was in the ‘Sonn’ (local newspaper) about a man who was stabbed in Khayelitsha. Then the children were scared. I was scared myself. I told Anneleen about the man who was stabbed and they cut out his heart and private parts. I was scared and I told the others. And they were scared too.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

Dergelijke verhalen hebben een grote invloed op de verbeelding van jongeren en leiden tot vele vooroordelen. Zo getuigen enkele leerlingen tijdens de interviews:

“I thought when I would come out of the bus, they would throw with tomatoes or something else or that they would shoot and I was scared and I thought they would steal or that they would shoot the wheels of the bus.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

“The school was burned and classes without doors. And they also had desks. I didn’t expect that they would have activities like yoga and dance and the worms and the garden with vegetables and strawberries... I didn’t expect that from this school.” (I, Jeffrie, 12/01/’10)

“And then we saw that the school looked way better than our school. And we were actually very impressed with how the children were.” (I, Ashley, 11/01/’10)

Het schoolbezoek confronteert de leerlingen met de realiteit. De impact hiervan is enorm.

“Just the things they do for creatures and for their health; like their garden and for the worms. And stuff I don’t even do like yoga, soul buddies, dancing, singing... I don’t even do that. I thought it was for white people, they do that. And I showed me: “No, black people does it as well.” Why must I criticise against them?”

...

“I was scared. I will not come out of the bus. I sat there and I thought and I criticised the black culture. I didn’t want to come out of the bus, because they are black and I am better than them. When I entered the school and saw there were so many black people, I wanted to cry. I kept myself together and I saw the wonderful things they are doing there. And by blending in with them, I realised they are people like me. Then I started to love them and I saw they even do good things with worms and we laughed and it was nice to be with them.”

...

*“But when I was back at home, I wrote down in my diary how wonderful the day was”.
(I, Danny-K, 11/01/’10)*

De manier waarop de Health Promoting School in Khayelitsha is uitgebouwd, doet enerzijds bewuste en onbewuste vooroordelen wankelen en versterkt anderzijds het geloof in hun eigen mogelijkheden. De gedachte is: “Als zij het kunnen, gezien hun omstandigheden en hun jongere leeftijd, moeten wij ons project ook kunnen realiseren”. Hun visie van “HPS voor iedereen” wordt concreter.

5.1.2 Ubuntu

De metafoor 'Zuid-Afrika als regenboognatie' heeft een tweede betekenis: harmonieus samenleven. Geven om elkaar loopt als een rode draad doorheen het onderzoeksmateriaal. De leerlingen zien dit geconcretiseerd in de Ubuntu-filosofie. Ubuntu betekent voor hen:

"Caring for people." (GD-W3, Chriesa, 22/10/'09)

"Danny-K: I am who I am because of other people.

Ashley : Yes. It shows that other people are there to help you and not to break you down." (I, Danny-K & Ashley, 11/01/'10)

Ze gaan verder dan het oppervlakkige en bewijzen dat Ubuntu volgens hen een levensvisie is. Tijdens het metaforisch tekenen stelt een groep hun school voor als regenboognatie, als Ubuntu-school:

" 'n Plek van vrede.

Waar geweld & dwelms¹² nie n' factor is nie.

Waar leerders mekaar bystaan en aanmoedig.

Almal die skool netjies hou en die natuur bewaar.

Die skool is 'n reënboog nasie skool wat almal gelyk en regverdig behandel.

Vertegenwoordig "Ubuntu".

Strewe na sukses deur volhart te wees.

Om vullis te herwin

'n Fontein van postiewe gedagtes wat uit die leerders straal.

'n Gesonde lewenswyse te hê." (MT-SN, groep 3 , 28/09/'09)



Foto 1

Uit dit citaat blijkt dat Ubuntu een manier is om in het leven te staan en zich te verhouden tot de natuur en de mensen rondom zich. Het is een levenshouding van respect voor iedereen en alles wat een mens omringt.

5.1.3 Regenboognatie

De regenboogmetafoor komt slechts tot zijn recht wanneer beide elementen begrepen worden in hun interdependentie. De twee componenten hebben een verschillende maar aanvullende betekenis. Diversiteit erkennen zonder een manier te vinden om ermee om te gaan of het idee van vredig samenleven zonder het erkennen van de diversiteit, zijn beide een ontkenning van de ware betekenis van de metafoor: een positieve levenshouding waarbij men diversiteit omarmt en streeft naar harmonieus samenleven. De jongeren geven een politieke boodschap mee: "We zijn allemaal verschillend, maar we moeten elkaar ondersteunen." Ze schuiven de Ubuntu-spirit naar voren als

¹² Dwelms: Afrikaans voor drugs.

een manier om met de diversiteit in al zijn dimensies om te gaan; gaande van verschillen in ras tot verschillen in seksuele geaardheid.

Op het vlak van verschillen in ras:

“Races don’t have to be separate, they have to work together. Ubuntu... When we come closer together, Ubuntu will be stronger.” (I, Ashley, 11/01/’10)

“The fountain has the words: hope, happiness, love, peace, joy and people unite as different culture.” (MT-P, Ashley, 28/09/’09)

Op het vlak van verschillen in geaardheid:

“Once we had a session at church about what young people do when our pastor marries a gay-couple in our church that doesn’t attend our church. And I said: “I will support my pastor for you, because I have a friend that’s gay and I support him fully and why mustn’t I support my pastor fully.”

It’s their choice, if they love each other. To love each other and to respect each other, that’s what’s Ubuntu about.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

Toch is het een levenshouding waaraan elke dag opnieuw gewerkt moet worden. Dit hebben de jongeren aan den lijve ondervonden tijdens het bezoek aan de school in Khayeltisha. Ondanks hun positieve houding ten opzichte van diversiteit en hun energieke visie van geven om elkaar, werden deze jongeren geconfronteerd met hun eigen al dan niet onbewuste vooroordelen en angsten ten opzichte van ‘de andere’.

5.2 Gezondheid: fysiek & emotioneel

5.2.1 Fysiek

Onderzoek dat peilt naar de betekenis van het concept ‘Health Promoting Schools’, heeft logischerwijze “gezondheid” als één van zijn thema’s. Het doet velen onmiddellijk denken aan fysieke gezondheid. De HPS-leerlingen vormen geen uitzondering op dit vlak. Ze hebben het over volgende topics: voeding, sport, medische verzorging, hygiëne, bewustzijn en milieu.

Wanneer de jongeren spreken over een (on)gezonde levensstijl, hebben ze het op het fysieke vlak voornamelijk over (on)gezonde voeding en sport.

“Leer gee nie om oor hulle gesondheid nie, want hulle eet gemors kos & oefen nooit.” (P-SN-W2, Colby & P-Zane-JR & June, 16/10/’09)

Door in lessen als 'Levensoriëntatie' informatie te verschaffen willen ze gezonde voeding op school bevorderen. Verder wordt het idee om op school een groentetuin aan te leggen enthousiast ontvangen. Eén van de scholen is hier reeds mee gestart.

"Fresh produce is more healthy than vegetables bought in a supermarket." (P-SN-W3, Simon & Dr-Carter & Curvacious & Seal & Colby & P-Zane-JR & Jeffrie, 22/10/'09)

Om ervoor te zorgen dat iedereen voldoende en gezond kan eten, hebben alle scholen een voedingsschema. Men voorziet voedsel voor jongeren die thuis weinig tot niets te eten krijgen.

"By ons skool "R. Sekonder" het ons 'n voedingskema wat baie minder bevoregte kinders het om iets te eet gedurende pauses dis amper nes 'n sokkombuis, maar net beter." (RW, Lameeq, 28/09/'09)

Het project van de groentetuin ondersteunt het voedingsschema door de gekweekte groenten te verwerken. Na het bezoek aan de school in Khayelitsha zijn de leerlingen ervan overtuigd dat elke school de mogelijkheden heeft om een dergelijk project uit te bouwen.

"Hulle wys hoe jy jou eie groente tuin kan maak. En dit wys jou ook hoe gesond 'n mens kan eet."

...

"Dit wys dat elke skool dit kan doen."

...

"Want daar is baie kinders wat nie voeding kry by die huis nie, nou verskaf die skool vir hulle gesonde voedsel." (P-SN-W3, Kera, Lindsey, June, Tessa, Marlize, Pitt, Thandi, 22/10/'09)

Hoewel de intentie van dit project eenduidig goed is, wordt het met gemengde gevoelens onthaald. Bepaalde leerlingen schamen er zich over om eten van school mee te nemen, anderen proberen dan weer voedsel te bemachtigen waar ze geen recht op hebben.

Naast het project van de groentetuin en het voedingsschema, ijveren leerlingen om de snoepwinkel om te vormen tot een winkeltje waar ze gezonde snacks en fruit kunnen kopen.

"Ons Tuck-shop verkoop nie gesonde goed soos vrugte nie. Wat hulle wel baie verkoop is die chips, lekkers, gas koeldrank..." (RW, auteur onbekend, 28/09/'09)

"Die eerste plan wat ons gehaat het om die snoepwinkel 'n gesonde snoepie te maak." (RW, Danny-K, 28/09/'09)

Volgens de HPS-leden volstaat een gezond dieet niet. Ze vinden dat te veel leerlingen te weinig aan sport doen en staan daarom positief tegenover sportcompetities op school. Sport houdt immers het lichaam gezond en actief.

"It show that our school has fun sports that keeps u healthy and strong."

...

"I would love to let all the learners at my school to keep on doing these kinds of sports." (P-SN-W2, auteurs onbekend, 16/10/'09)

Ook hygiëne is een gewichtig onderwerp. Vaak wordt dit op een negatieve manier besproken. Ze hebben het over een gebrek aan persoonlijke hygiëne bij medeleerlingen en het ontbreken van een hygiënische omgeving. Ze beschrijven de toiletten als een trauma:

"Daar is geen toiletpapier nie en geen seep nie en die mure is bedek met grafiti." (RW, Butterflies, 28/09/'09)

Velen vallen over het feit dat het merendeel van de leerlingen hun handen niet wast na het toiletgebruik of voor het nuttigen van een maaltijd. Dit werkt het verspreiden van ziektes zoals TB in de hand:

"Versprei germs deur nie hande te was nie". (RW, auteur onbekend, 28/09/'09)

Toch stellen sommigen op één van de scholen een zekere verbetering vast:



Foto 2

"When I think about the TB-workshop earlier this week, I have learnt that it's important to wash your hands because of the germs. It's hygienic. Our school has a good policy to provide soap to be able to wash your hands."

...

"I have noticed that a lot of girls wash their hands after using the bathroom. It's a good thing. A while ago people broke into our school. Water pipes were stolen, the hand basins as well. Now we have new ones and people make good use of them." (P-P-W2, Britt, 16/10/'09)

In verband met de medische zorg voor leerlingen, wijzen vele participanten op de nood aan een EHBO-kamer en training van HPS-leden, zodat ze hun medeleerlingen de nodige zorgen kunnen toedienen. Verder willen ze in elke klas een lijst met noodhulpnummers. Het is een levendig onderwerp, hoewel de reden hiervoor nooit werd geëxpliciteerd.

De leerlingen vinden het uiterst belangrijk om het bewustzijn omtrent fysieke gezondheid in de gemeenschap te verhogen. Ze leggen echter een verband tussen de moeilijkheden die mensen ervaren om fysiek gezond te zijn en hun levensomstandigheden. Zo geven Jeffrie en Curvacious een TB-slachtoffer weer door een hoestend meisje te fotograferen. Hun boodschap is dat de nodige informatie omtrent preventie en verzorging beschikbaar moet zijn voor iedereen. Tegelijk moet rekening gehouden worden met de mogelijkheden die ze hebben, gezien de situatie waarin ze leven.

"Bemag mense deur die nodige inligting vir hulle te gee oor gesondheidskwessies en wat hulle kan doen om dit te verlig."

...

“Omdat mense bly in ongesonde omstandighede. Hulle lewe ook in haaglike huisomstandighede. Armoede en werkloosheid vererger ook die situasies.” (P-SN-W2, Jeffrie & Curvacious, 16/10/’09)

Bij het thema fysieke gezondheid hoort ook de motivatie om te recyclen. Dit heeft een dubbel doel: het leidt tot een propere omgeving en is milieuvriendelijk. Ook hiervoor moeten leerlingen grote inspanningen leveren, want recyclen is in Zuid-Afrika geen vanzelfsprekendheid. Wanneer ze goed recyclen, kunnen de scholen hiervoor geld krijgen, wat op zijn beurt kan geïnvesteerd worden in bijvoorbeeld het voedingsschema of een gezonde snoepwinkel.

“Recycling- Cleaning the school – and the money is use to sell fruit @ school.” (RW, Dr- Carter, 28/09/’09)

Uit alle gegevens treedt de wens naar een schone en groene school op de voorgrond. Hun ideaalbeeld is een school omringd door gras, bomen en bloemen die milieuvriendelijkheid en gezondheid uitstraalt naar de omgeving.

5.2.2 Emotioneel

Naast lichamelijke gezondheid vermelden de leerlingen ook een emotionele component als deel van een HPS. In dit thema staan het geven om en het steunen van elkaar centraal. Leerlingen en leerkrachten moeten er zijn voor elkaar en hulp bieden waar nodig.

“Children must be able to call for HPS-learners. It’s not only about supporting in earthly ways, but also about physical and emotional support. It’s also about health in this sense of the word; comforting each other.” (MT-P, Nature Kid, 28/09/’09)

Het geven om elkaar krijgt vorm door de HPS-leerlingen zelf. Anderen moeten beroep kunnen doen op hen. Ze moeten er zijn wanneer iemand een probleem heeft, behoefte heeft aan een gesprek... Dit wordt geïllustreerd aan de hand van een foto waarbij een HPS-lid een andere leerling troost.

“We need to be able to talk to make it easier for them. On the picture you see a girl who has troubles at home. That learner, the boy, is a HPS member. He is there to help her, to make the problems at home easier. He gives her advice.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

“Ons almal het mense nodig om te luister na die emosionele druk wat in ons lewens gebeur om dit lugter te maak vir hulle. ‘n Dogter het na ‘n HPS leerder gekom en hy het haar gehelp met haar problem. Leerders moet mekaar help waar hulle kan.” (P-SN-W2, auteur onbekend, 16/10/2010)



Foto 3

Als HPS-leden vinden de leerlingen steun bij elkaar. Het belang van vrienden die je kunt vertrouwen en bij wie je terecht kunt met je zorgen en vragen, wordt sterk benadrukt. Naast hun vrienden hebben ze veel steun aan bepaalde leerkrachten. Elke school beklemtoont dat er een goede relatie is met de verantwoordelijke HPS-leerkrachten. Over de relatie met de andere onderwijzers zijn de meningen verdeeld. Enerzijds zeggen sommigen dat ze steun en begrip vinden bij hun leerkrachten.

“Onderwysers is baie vriendelik en behulpsaam. Dit help ons ook maak ook dat ons die werk beter dat ons gemaklik voel rondom onderwysers.” (RW, Thandi, 28/09/’09)

“Teachers gives the learners a positive mindset in life, giving them hope and a healthy mindset for the future.” (RW, Nature Kid, 28/09/’09)

Anderzijds zijn er leerlingen die verkondigen dat dit zeker niet voor alle onderwijzers geldt. Zo stellen de leerlingen van S.A. High School dat ze een goede relatie hebben met één leraar, maar dat de algemene relatie met de anderen niet zo best is. Verder is er een leerling van R. High School die het gedrag van een leerkracht beschrijft, waaruit af te leiden is dat de relatie met deze niet optimaal verloopt.

“She’s a great teacher, but she also swears at us. It doesn’t have a nice impact. That’s also why the learners don’t listen to the teachers. Because they don’t like this; like the swearing at us and telling us bad things.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

De verzorging op emotioneel vlak wordt verder uitgebouwd aan de hand van verschillende organisaties die aanwezig zijn - of aanwezig zouden moeten zijn- op school. Een eerste is de RCL.

“We have an RCL at our school to help those learners who are going under severe stress and to make them feel better about themselves.” (RW, Nature Kid, 28/09/’09)

Op elke school is er een RCL aanwezig maar geen sociaal werker of therapeut. De leerlingen beamen de nood voor deze vorm van hulpverlening.

“Our school do not have an therapist to help those learners with problems at home and to teach them how to deal with these problems. RCL cannot have full responsibility because themselves are learners and don’t have much experience.” (RW, Nature Kid, 28/09/’09)

Over de invulling van deze functie bestaat echter enige onenigheid. Zowel S.A. High School als E. High School zouden het goed vinden indien er een therapeut bij hen op school kwam. De leerlingen van R. High School daarentegen stellen in het interview dat er een therapeut aanwezig is, maar dat er weinig gebruik gemaakt wordt van zijn diensten. Zij zijn meer te vinden voor het benaderen van een leerkracht bij wie ze zich goed voelen.

*“Ashley: They don’t feel comfortable talking to her.
Anneleen: So it’s not if you would have a real therapist, that you would use it better?”*

Danny-K: I would prefer learners, who are comfortable with their favourite teacher or educator, to talk to that person.

Anneleen: You don't feel the need to have a 'real' therapist?

Danny-K: Yeah, because in our class last year, our teacher was like a father. So he told us to be open with him and he gained our trust. And so we talked to him." (I, Danny-K & Ashley, 11/01/'09)

Vervolgens wordt de 'peaceclub' naar voren gebracht als een plaats waar je als leerling terecht kunt. Deze is ontstaan als een reactie op het toenemende geweld op de scholen en moet voor vrede en verdraagzaamheid zorgen. Verder kan de 'peaceclub' een antwoord bieden op pestgedrag. Zo wordt Danny-K gepest omwille van haar lange schooluniform, en Ashley omdat hij homo is en met de meisjes optrekt. Danny-K geeft volgende omschrijving van wat een 'peaceclub' volgens haar zou moeten zijn:

"I want a group for all the children who are been bullied to come together in a class room. We can ask for a teacher who will understand. And then we can discuss everything; things can be explained, quarrels can be patched up. People will ask you how you are doing. You have to talk about your problems so that the others can help and support you." (I, Danny-K, 11/01/2010)

Naast deze organisaties wordt er gesproken over een 'peacegarden' waar agressieve leerlingen naartoe kunnen gebracht worden om rustig te worden, een 'big brother-big sister' programma en een buddysysteem.

Alle vermelde ondersteuningsvormen zijn noodzakelijk, omdat zoveel leerlingen met ernstige problemen zoals armoede, werkloosheid, misbruik....geconfronteerd worden. Toch moet ook aandacht besteed worden aan problemen die gepaard gaan met het 'gewone puber zijn'. Het is belangrijk voor de leerlingen met hun zorgen bij iemand terecht te kunnen, zodat ze niet het gevoel hebben er alleen voor te staan.

Danny-K vertelt ons over het moment dat ze een zelfmoordpoging heeft ondernomen.

"There are children with suicidal problems. They need to be able to talk about their problem like I did at the summer camp. At the camp I talked about my problem. Once I wanted to kill myself. I sat down with a knife and I cut myself. I didn't tell anybody about it. But at the camp I talked bravely about it. It was the first time that I talked about it. It did hurt to talk about it. I told the other learners, it's not nice. HPS motivated me. I told myself, there are here who care about me. I asked myself why I was doing this. I felt like I had to do it, but I realised it's not worth to do it." (I, Danny- K, 11/01/'10)

Volgens Ashley moet er een plaats voorzien worden voor een "emotionele vuilnisbak".

"This is not just a dustbin to throw you rubbish away. You can throw in the dust and all the negative things."(MT-P, Ashley, 28/09/2009)

5.2.3 Gezondheid

Fysieke en emotionele componenten met elkaar in verband worden gebracht. Zo wordt sport voorgesteld als een emotionele uitlaatklep, met yoga als het voorbeeld bij uitstek:

“Release our body from stress. It gives you a clear mind. People are often to stressed and don’t have time to sit and relax. Yoga is a good stress reliever.” (P-P-W3, Ashley, 22/10/’09)

Wanneer je lichaam niet optimaal functioneert, door bijvoorbeeld een tekort aan voeding, heeft dit een invloed op het denken en voelen.



Foto 4

“Our school has an feedingscheme that helps children during school. Children can’t think on an empty stomache which help them to up there mark.” (RW, Chelsea, 28/09/’09)

Omdat gezondheid een enorme impact heeft op het leven, hechten de participanten er veel belang aan. Ongezonder leven kan immers je toekomst belemmeren doordat je bijvoorbeeld niet meer kan studeren. Daarom is het noodzakelijk er op school voldoende aandacht aan te schenken, zelfs ten koste van andere elementen.

“As jy nie van gesondheid wil leer nie dan gaan dit jou tref in die toekoms.”

...

“As jy jou nie gaan stuur dan jou gesondheid nie kan jy siek word en kan jy nie jou werk leer nie.”

...

“Gesondheid sake moet ‘n rol in ons skool vertolk.” (WC, auteurs onbekend, 28/09/’09)

5.3 Gezag: roken & macht

5.3.1 Roken

Roken op school wordt beschouwd als een groot, tweeledig probleem. Enerzijds is er de lichamelijke factor: de gezondheid van de leerling in kwestie en van de anderen rondom hem wordt ernstig geschaad. Anderzijds bezorgt het de school een slechte reputatie. Het beeld van rokende leerlingen en leerkrachten strookt namelijk niet met dit van een Health Promoting School.

Verskillende betrokkenen hebben een aandeel in dit probleem; zowel de leerlingen als onderwijzers en op bepaalde scholen zelfs de directie. Zo zijn er jongeren die roken tijdens de pauzes, spijbelen om te kunnen roken, een rokershoek ontwikkelen en er sigaretten aan elkaar verkopen.

“Daar by ons is daar ‘n “smokingcorne” waar daar klomp groepe leerders staan en rook. Hulle verkoop sigarette aan die leerders wat rook en die skool verkoop dit nie die leerders verkoop dit.” (RW, Chantel, 28/09/’09)

Roken op school is een trend die zich steeds verder uitbreidt, waar jongens en meisjies, jong en oud, aan meedoen. In teenstelling tot het advies van die ouers, word vriende as een invloedryke faktor van het rookgedrag na voor gebring. Vriende beïnvloed het rookgedrag in sterke mate, teen het advies van die ouers in.

Terwyl er voor leerlinge een rookverbod geldt op skool, is dit voor leerkrachte niet het geval. Zij roken ook in aanwezigheid van of selfs saam met die leerlinge. Als op twee van die drie skole een rookkamer voorsien is, waar stekende leerkrachte van die derde skool hulle sigaret dan op? Worden ze op deze manier niet verplicht te roken op het skoolterrein, al dan niet in aanwezigheid van leerlinge? Twee leerlinge fotografeerde een rokende onderwyfster. Dit duo keurt haar gedrag af om twee redene. Ten eerste omdat ze rookt en ten tweede omdat ze toelaat al rokend gefotografeerd te word. Ze neemt haar voorbeeldfunctie niet ernstig.



Foto 5

“Yes. She can smoke, right. But if she was teacher enough and she cared about the school, she could have just said: “No, Patrick, don’t take the photo. How would our school look like?” We must respect the school and care about the image of the school. She definitely didn’t care about the image of the school. She allowed taking the picture.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

Die jongere hechten veel belang aan die voorbeeldfunctie die leerkrachte en direkteurs hebben. Geïrriteerd halen ze voorbeelde aan van één bepaalde leraar die in die klas rookt en van het slechte voorbeeld van die direkteur van R. High School:

“Yeah, we see it. Because we were practicing for the grade 12’s-thing ... And so the principal came in with a cigarette and telling people what to do with the cigarette. So the whole choir was like standing there in the hall, and everybody saw him with his cigarette, like telling people what to do. He’s the principal. He must like be an example for us not to smoke in front of us. He must also obey the school’s rule, because he thinks he makes the rules and he can do what he want.” (I, Danny-K, 12/01/’10)

Deze uitspraak bring ons by het onderwerp magt en gezag.

5.3.2 Magt

Partisipante van die drie betrokke skole wys op een groot gebrek aan dissipline.

“Ons skool heet te kort aan dissepliene.” (RW, Ashley, 28/09/’09)

Velen hebben noch respect voor de leerkrachten, noch voor de directeur, noch voor elkaar. Leerlingen zetten de klas op stelten, wonen hun lessen niet bij, reageren onbeleefd... Verder worden vandalisme en het steeds overschrijden van regels, zoals het rood verven van het haar, als topics naar voren gebracht. Dit bemoeilijkt het tot stand brengen van een HPS.

Om op deze feiten te reageren, zijn er op twee van de drie scholen prefecten aangesteld. Prefecten krijgen het mandaat om op te treden tegen leerlingen die de regels niet naleven. Ze oefenen als het ware een controlerende functie uit en trachten de orde op school te bewaken. Dit is niet altijd even gemakkelijk:

“Anneleen: Yes. So, you have the feeling that the prefect-system works. Or not?”

Danny-K: Sometimes it works, but sometimes it doesn't.

Ashley: The prefects, they can't even really handle us. No matter like how many they are.

Danny-K: Yes. (laughs) Sometimes they stand around us and say that we have to be quiet. And then the learners don't listen and keep on talking.

Ashley: It's like the prefect will stand in front, you are like talking to friends, and you are not like feeling to be quiet. They just go on.

Danny-K: Yes. It's their attitudes.”

...

“Danny-K: But some of our prefects are scared of the children who are smoking dagga and so.

Ashley: Some of them even join them.

Danny-K: Yeah. Some of the boy prefects. Because the prefects are scared of them. They are like: “I'm gonna kill you after school.” (I, Danny-K & Ashley, 11/01/'10)

In het algemeen zijn de leerlingen tevreden over de aanwezigheid van prefecten op school. Soms verliezen ze echter hun geloofwaardigheid doordat ze hun macht niet consequent gebruiken wanneer ze het afwijkende gedrag van hun vrienden door de vingers zien. Dit komt de prefecten die hun rol correct en vol enthousiasme uitvoeren niet ten goede.

Naast de prefecten beschikken ook leerkrachten over de macht en het gezag om disciplineproblemen aan te pakken. Deze rol wordt volgens de HPS-leerlingen echter te weinig opgenomen.

“Meeste van die onderwysers weet wat aangaan, maar doen niks aan die saak nie. Hulle gee nie om of dit ander leerders se gesondheid aantass nie.” (RW, Lameeq, 28/09/'09)

5.3.3 Gezag

Het rookprobleem en de oneerlijkheden op het vlak van macht en gezag zorgen voor heel wat frustraties bij de HPS-leerlingen. Zij zijn namelijk gemotiveerd om iets aan de situatie te veranderen, maar beschikken niet over de macht om dit te verwezenlijken. Deze frustratie wordt versterkt doordat de personen die de vereiste macht wel bezitten, er op een verkeerde manier mee omgaan. Het feit dat leidinggevende figuren als prefecten, onderwijzers en een directeur in het bijzijn van leerlingen roken, zorgt voor heel wat onbegrip.

“It is negative, because at our school teachers smoke together with the learners. How can learners respect teachers when they smoke with the learners?” (I, Curvacious, 12/01/’10)

“There are prefects who also smoke. I don’t believe in prefects.” (I, Dr-Carter, 12/01/’10)

Ze kijken op naar leerkrachten die hun verantwoordelijkheid opnemen door met rokende leerlingen een gesprek aan te gaan. Enkele maatregelen tegen rokers zijn straffen of schorsing. Als de overtreders prefecten zijn, kan hun badge worden ingetrokken.

Prefecten kunnen sigaretten in beslag nemen of de namen van overtreders melden aan leerkrachten. Hierdoor kunnen prefecten echter in moeilijkheden komen.

“Some are violent. Some of them want to hit us, but they know they cannot do that. They know when they ‘raise’ their hands, they have to go to the office. Or we go to the teacher who is responsible for the prefects.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

De opdrachten in het kader van het onderzoek plaatsten de prefecten voor een dilemma. Ofwel beslisten ze het roken door de vingers te zien en konden ze het beeld vastleggen, ofwel bleven ze hun functie uitvoeren en wou niemand op de foto uit vrees gesanctioneerd te worden.

“When we see people doing things they are not supposed to do, and we want to take pictures, we give wrong signals. They see that we are strict with other learners and not with them, when we take pictures of them. We are prefects, and we can’t allow that they smoke.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

De geïnterviewde leerlingen van de school zonder prefectsysteem houden hier een dubbel gevoel aan over. Enerzijds denken ze dat het roken in de hand gewerkt wordt, doordat er geen prefecten aanwezig zijn die de macht hebben de jongeren te berispen. Anderzijds hebben ze, mede door de verhalen van de andere scholen, een kritische houding aangenomen.

In het algemeen kan bij dit thema besloten worden dat de leerlingen als leden van HPS op heel wat frustratie botsen. Roken hoort niet thuis op school, maar ze hebben het gevoel dat ze daar (te) weinig tegen kunnen beginnen. Ze beschikken over onvoldoende macht om dit probleem aan te pakken.

“Because they do it at school. It gives the school a bad reputation. It is possible that somebody wants to send his child to this school. But when they see the learners smoking cigarettes or dagga, they will think it is weak. And it can hurt other people. This is not a school that teaches the children the right lessons.” (I, Dr-Carter, 12/01/’10)

5.4 Gangsterisme: Drugs & Geweld

5.4.1 Geweld

Geweld is een begrip dat vaak ter sprake komt in de verschillende fasen van het onderzoek. De leerlingen worden namelijk frequent geconfronteerd met verschillende vormen van geweld op school, in de thuisomgeving en in de gemeenschap. Wapens en gevechten op school beïnvloeden het veiligheidsgevoel dat de jongeren ervaren.

“Kinders kom met skarpvoorwerpe skool om mekaar seer te maak.” (RW, Shana, 28/09/’09)

“Veiligheid speel ook deesdae ’n groot rol by ons skool vanaf die voorval van die twee leerders wat mekaar gesteek het, het ons nou elke tweede dag ’n besoek van die polisie en daars ook die bamanannie¹³ wat om sien na ons veiligheid.” (RW, Jolene, 28/09/’09)

Dit alles wordt gerelateerd aan ‘gangs’ op school. Hun aanwezigheid wordt radicaal als niet ‘health promoting’ bestempeld. Men vindt ze niet enkel op school; ze zijn alomtegenwoordig.

“We face it (drugs and gangsterism) at school and we face it outside as well. Let’s say for instance, I’m in a bigger gang as Ashley, now Ashley hits me or something, then I go to my friends from outside of school to come and hit Ashley or kill Ashley.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

HPS-leerlingen omschrijven lidmaatschap in ‘gangs’ als iets hardnekkigs waarbij men gemakkelijk betrokken raakt, maar wat later moeilijk nog uit het leven te bannen is. ‘Gangs’ bepalen in grote mate het leven van de persoon in kwestie:

“Dr-Carter: There is a gangster and he wants a normal life. He wants to play sports and go home or go to a party.

Brenda: Why doesn’t he get out of it?

Dr-Carter: It is hard. If you have a mark, it’s difficult to get out of it.” (I, Dr-Carter, 12/01/2010)

Verder spelen ook mishandeling, verkrachting en seksuele teistering een rol in de gemeenschap. Deze factoren beïnvloeden jongeren om zich bij dergelijke bendes aan te sluiten.

“It’s a consequence of the conditions at home. W. was very nice and now he joins gangs. That’s how they ‘support’ you. But what they can’t give is what parents can give you.” (I, Ashley, 11/01/’10)

¹³ Bamanani is een security-project in Zuid-Afrika.

Doordat de leerlingen voortdurend op hun hoede zijn, kampen velen met een continu gevoel van angst en onveiligheid; zowel in de gemeenschap als op school.

“When a person doesn’t feel safe, he is consciously anxious, because you don’t know what will happen with your life... In every block there are cameras and the police comes to the school. It was necessary because of the many attacks at our school on the learners and teachers.” (GD-W2, auteur onbekend, 16/10/’09)

Dit citaat toont aan dat er verschillende hulpmiddelen worden ingezet om van de school een veiligere plaats te maken. Zo plaatst men camera’s in de schoolgebouwen, worden de jongeren bij het binnenkomen met behulp van metaaldetectors gecontroleerd, komt de politie af en toe op bezoek, worden er prefecten ingezet en schakelt men de Bambanani in. De meningen omtrent deze laatste zijn verdeeld. De leerlingen maken duidelijk dat de nood hoog is.

“ We don’t have it. But there are times that we should have them on our side. ... Almost every week there is a fight, outside. The majority of the school kids are there in front of the gate, waiting for the fight to begin.” (I, Ashley, 11/01/’10)

Maar ook de beperkingen van het systeem worden aangehaald. De leerlingen van S.A. High School stellen dat ze op hun school een beroep op de security kunnen doen wanneer er een probleem is, maar dat dit niet altijd met evenveel enthousiasme wordt aangepakt. Meer nog, ze menen dat sommige Bambanani-medewerkers schrik hebben van bepaalde jongeren. Dit wijst op zijn beurt op de ernst van de situatie op school.

“ For me it isn’t. I don’t feel safe, because I think some of the Bambanani... I don’t want to be rude.. But I think they don’t do their job right. (...) I don’t feel safe.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

De vele en strenge veiligheidsmaatregelen hebben voor sommigen een traumatiserend effect: steeds gecontroleerd worden, bij elke beweging die je maakt je pasje moeten tonen, de poorten die altijd gesloten zijn... Toch denken de HPS-leerlingen dat deze maatregelen, gezien de omstandigheden, de beste oplossingen zijn en leiden tot een verhoogd gevoel van veiligheid.

“I will say, it was something bad, but in the end it evoked positive things at school. The police supports us more to keep it safe. So something good happened out of the incident.” (I, Curvacious, 12/01/’10)

5.4.2 Drugs

Drugs spelen een niet te onderschatten rol binnen en buiten de schoolmuren. Op school is het druggebruik voornamelijk beperkt tot dagga¹⁴; erbuiten gaat het echter ook om hard drugs zoals

¹⁴ Slang uit de Cape Flats voor Cannabis Sativa.

TIK¹⁵. De HPS-jongeren stellen dat het marihuana-gebruik het gedrag van de leerlingen in klas en de sfeer op school beïnvloedt.

“Here is a dagga pill. Learners swang dagga pill’s during school hours while they are in class. There is a group of learners that smokes at school nearby the tree. That’s the only place they feel safe to smoke at school, not in public. There are no teachers. It’s not good to smoke dagga.” (P-P-W2, Tristen, 16/10/’09)



Foto 6

“It’s disturbing to the rest of us during a lesson when someone starts hallucinating and laughing. That is how it affects our lives.” (P-P-W2, Britt, 16/10/’09)

Om gebruik en bezit te controleren, worden verschillende maatregelen getroffen. Zo wordt er dagelijks aan de ingang van de school een controle uitgevoerd, komt de politie op bezoek en kunnen de leerlingen die problemen hebben met hun gebruik terecht bij het peacecomité.

“Once a week or twice a month, the police comes by to search the school and the learners for drugs.” (I, Jeffrie, 12/01/’10)

De jongeren worden op verschillende manieren geconfronteerd met gebruik en de gevolgen ervan in de gemeenschap. De mate waarin ze hiermee in aanraking komen, is afhankelijk van de buurt waarin ze wonen. Zo stelt Ashley dat hij niet populair is in zijn buurt, maar dat hij niet binnen hoeft te blijven omwille van gevaar. Dit is bij Danny-K wel het geval.

“I don’t talk with them, I see what they do. They do it right in front of my door or in front of my fence, and then they are dealing. I learn this is nothing for me. I see what they do. I learn to talk about it and to warn other children. You can get hurt when you are dealing with that person. They don’t give you the right amount drugs you asked. I learn for myself not to mingle with drugs people. He can abuse girls or his girl to help him to deal drugs. Maybe she has to sell her body for drugs. This is how I learn to stay inside at home to protect myself against those negative things.” (I, Danny-K, 11/01/’10)

Naast het gebruik in de omgeving zijn er leerlingen die ook binnenshuis met drugs te maken krijgen. Jeffrie vertelt dat zijn broer verslaafd is aan TIK. Elke dag ziet hij zijn broer gebruiken. Het maakt hem gewelddadig en verwoest zijn eigen leven, dat van Jeffrie en de andere gezinsleden. Dit alles motiveert Jeffrie nooit drugs aan te raken en zelf een beter persoon te zijn.

¹⁵ Slang uit de Cape Flats voor Metamfetamine en relatief goedkoop te verkrijgen (+/- 3 euro per beurt)(Plüddemann, Myers, & Parry, 2005).

“Jeffrie: In my case, I have an older brother who uses TIK. I see every day how it is. That’s how come I will never use it. I will never recommend somebody to use TIK, because...

Curvacious: ...(interrupts) It destroys your life.

Jeffrie: ...(continues) Yes. They are so aggressive when the TIK starts to work. You cannot talk to them. When you look at them, they are capable of killing you.

Curvacious: Once you start to use TIK, then you get addicted and they get aggressive against other people. Let’s say they want TIK, but they don’t have it, they go crazy. They will steal to get money and to buy TIK.” (Interview, Curvacious & Jeffrie, 12/01/’10)

De alomtegenwoordigheid van drugs maakt het niet gemakkelijk om eraan te weerstaan. Drugs zijn een aanlokkelijke, goedkope vlucht uit de dagelijkse harde realiteit. De jongeren moeten met andere woorden sterk in hun schoenen staan om telkens aan de verleiding het hoofd te bieden.

“I know somebody and I went to hang out with him and he wanted me to taste it, the TIK.” (I, Jeffrie, 12/01/’10)

Toch stellen de HPS-leerlingen dat deze zaken hen op een positieve manier overtuigen om er afstand van te houden.

5.4.3 Gangsterisme

Geweld en drugs worden vaak met elkaar in verband gebracht. Wanneer er geweld plaatsvindt, gebeurt het niet zelden dat daar drugs mee gemoeid zijn. Twee leerlingen fotografeerden een gebroken bloempot en leggen in hun bespreking een verband tussen geweld en drugs.

“The pot was broken by outsiders that came in our school. They could not find anything valuable so they did this and they also opened the taps. When we wet the plant, the water falls out then there’s a big mess. Thieves are everywhere and our school’s safety is always in danger. The school environment must be clean. The gates must be closed at all times to prevent this problem from happening again. It exists because of people doing drugs and craving for more. We need to make our school a safer place.” (P-SN-W2, Pitt & Lameeq, 16/10/’09)

Om de jongeren weg te houden uit ‘gangs’, moeten ze volgens de HPS-leerlingen meer kansen krijgen om zichzelf te bewijzen. Dit kan ondermeer met behulp van sport verwezenlijkt worden. Twee HPS-leerlingenparen bespreken een foto van leerlingen die op school aan het sporten zijn. Ze verklaren dat het spelen van rugby of voetbal hen weghoudt van geweld en drugs. De meningen van medeleerlingen zijn hieromtrent verdeeld. Danny-K en Ashley stellen dat ze



Foto 7

het er niet volledig mee eens zijn. Sport kan een goede afleiding zijn, maar na het sporten kunnen de jongeren nog steeds samen met hun vrienden drugs roken. Dr-Carter maakt dezelfde bedenking.

"Ashley: It makes you healthy but it won't keep them...

Danny-K: ... (interrupts) away from drugs. I also disagree.

Ashley: Because you can't play for the whole day. When they are done with sports, they go to their friends." (I, Danny-K & Ashley, 11/01/'10)

"I know a lot of them who play soccer and use dagga. They can't stop. It helps to release stress and not to think about the problems at home. They want to play along to have a bit of fun." (I, Dr-Carter, 12/01/'10)

Jeffrie en Curvacious zijn van mening dat sport de kinderen bezighoudt en hen van de straat afhoudt. Op deze manier hebben deze jongeren geen tijd voor drugs en ander gevaar. Daarnaast is dit duo ervan overtuigd dat sporten en drugs niet te combineren vallen.

"Jeffrie: It's true. Because at my home, there is a soccer community. Young children who come out of a trunk can join them. It keeps them busy. I hear them talking and they like to play and to practice.

Curvacious: I agree with Jeffrie. Sport keeps children busy. They don't have time to do bad things. So I fully agree with Jeffrie." (Interview, Curvacious & Jeffrie, 12/01/'10)

Ook meer en betere beveiliging worden naar voren geschoven om de drug- en geweldproblemen op school tegemoet te komen. Verder spreekt men over de noodzaak de attitudes van en discipline onder de leerlingen te veranderen om van hun school een betere plaats te maken. De leerlingen vinden het belangrijk dat ze zich veilig kunnen voelen op school en dat de misdaadcijfers dalen. Zo fotograferen twee leerlingen een belofte die gemaakt werd om van hun school een drugs-en bende-vrije school te maken. Dit contract zou volgens de leerlingen duidelijk zichtbaar moeten opgehangen worden zodat iedereen er weet van heeft.

"If children see this then they will start respecting their school environment and we as learners of the school would feel more protected and safe, because of this pledge. It would possibly also lower the rate of crime in our schools." (P-SN-W2, Stephanie & Butterflies, 16/10/'09)

Uit dit thema is gebleken dat drugs en geweld een belangrijke invloed hebben op het leven van de HPS-leerlingen. Het vormt hen als persoon en als lid van HPS. De leerlingen willen niet bij de pakken blijven zitten, maar naar oplossingen zoeken. Ze streven naar een vreedevolle school, waar geweld en drugs geen rol spelen:

"Ons skool is 'n Plek van vrede. Waar geweld & dwelms nie n' factor is nie." (MT-SN, Groep 3, 28/09/'09)

5.5 Interdependentie: 'agency' & 'nood aan ondersteuning'

5.5.1 Agency

De invloed van de context waarin de HPS-jongeren leven, kan dubbel zijn: hij kan verlamrend werken of hij kan net een drijfveer zijn om uit die situatie te geraken. Het merendeel van de jongeren ziet de context waarin ze leven als een motivatie om het zelf beter te doen.

"I will say, you don't have to use your circumstances as an excuse not to do what you have to do. Those circumstances, those challenges, they have to be a reason to do everything within your power to get out of it."

...

"When I look at the people in the community, I want to be better. I don't want to stay in this environment forever."

(I, Curvacious, 12/01/'10)

"The son of the neighbours is an athlete, with the Unicorn in a school in Paarl. He was one of the best athletes of the school. Then he joined a gang with his friends. Now he's one of the biggest 'tikers'. The circumstances were you come from are nothing. It depends on you as a person."

(I, Jeffrie, 12/01/'10)

Hoewel de jongeren aangeven dat het pad niet altijd recht zal lopen, hebben ze een positieve toekomstvisie. Ze zien zichzelf binnen 10 jaar als personen met een hoog diploma, als leerkracht, als....

"Our school is a tree that lives and strives for success. The trunk is the path that points us the right direction."

...

"The brown trunk means that the path will not be straight all the time. The sun refers to a nice future." (MT-P, Sophie, 28/09/'09)

Een terugkerend thema is de idee van groei en verandering. Opnieuw steekt de metafoor: "Mijn school is een boom" de kop op. Zoals de bloesems van een boom vruchten worden, zo evolueren en veranderen leerlingen op school naar bijvoorbeeld een dokter of een ingenieur. Meermaals stellen ze dat HPS meer is dan praten, het is doen! Het is actie ondernemen en verandering nastreven. Het element 'plezier' mag hierbij niet ontbreken. Als voorbeeld vermelden de leerlingen het organiseren van een voetbaltoernooi, waar mensen tegelijkertijd over HPS geïnformeerd worden.

"HPS is not only talking, it's also taking action."

...

"For example the soccer tournament. It's an opportunity to have a spokes person to talk about HPS and what it is all about. Or an open day where there are volunteers to make people aware of HPS." (I Dr-Carter, 12/01/'10)

Ze zijn ervan overtuigd dat ze een verschil kunnen maken:

“Dis lekker om ’n HPS leerder te wees, want ek wil deel wees om ’n verskil te maak op die skool.” (RW,Sophie, 28/09/’09)

5.5.2 Nood aan ondersteuning

Een steeds terugkerend onderwerp is de vraag naar ondersteuning van en samenwerking met verschillende betrokken partijen; onder andere met leerkrachten.

*“Anneleen: Do you feel there is enough involvement of the teachers?
Pitt: It would be nice if they would be involved more.” (I, Pitt, 12/01/’10)*

Eenzijds omdat HPS voor iedereen belangrijk is; anderzijds omdat ze hun hulp nodig hebben om het project uit te bouwen. Enkele voorbeelden: De HPS-leerlingen...

... willen een HPS-beleid dat gedragen wordt door leerkrachten:

“This policy was hidden at the back of a copy machine. We think it should be placed in our school hall so that everyone can see it and maybe just maybe they’ll have a change in their lives and stop doing these things at their school.” (P-SN-W2,Stephanie & Butterflies, 16/10/’09)

en de directeur:

*“Hoe kan ons dinge verbeter of meer betrek?
Meer informasie b.v. die hoof spreek almal aan oor HPS of die HPS groep.” (GD-WC, groep, 28/09/’09)*

... kunnen gezien hun jeugdige leeftijd niet alle problemen zelf oplossen. Ze hebben de steun van volwassenen nodig:

*“Brenda: Is there something that you need when you think about HPS to support learners?
Curvacious: I will say, more grownups. Because some of the learners won’t feel comfortable, because we are learners just like them. Sometimes you need a grownup to talk to, so they feel free to share their problem.” (I, Curvacious, 12/01/’10)*

... hebben leerkrachten nodig als brug om interscolaire activiteiten te organiseren:

“En meestal is die onderwysers ook part van die HPS wat ons in staat stel om uit te reik na ander HPS skole.” (RW, Miss-Goody-&-Shoes, 28/09/’09)

Naast de betrokkenheid van leerkrachten is ook betrokkenheid van de ouders vereist. Ouders moeten geïnteresseerd zijn in de activiteiten waarmee hun kinderen bezig zijn en hen daarbij steunen.

"It's important for a teenager that parents are interested in the things they do. They need to know what is going on." (I, Jeffrie, 12/01/'10)

Het gaat verder dan pure interesse; het is van belang dat ouders weten waar HPS echt om draait. Beiden kunnen elkaar wederzijds beïnvloeden en ondersteunen. Zo kunnen ouders leerlingen motiveren om lid te worden van HPS. Ze kunnen echter ook hulp zoeken bij HPS wanneer ze moeilijkheden opmerken bij hun kind.

"Yes, because they (the parents) can motivate learners and to get their attention. When parents notice their children behave bad, they can go to HPS." (I, Dr-Carter, 12/01/'10)

Vervolgens wijzen de leerlingen er op dat ze als HPS-lid de thuisomgeving positief kunnen beïnvloeden door gezinsleden boodschappen over te brengen omtrent gezond eten, handen wassen... Deze visie verruimen ze naar de bredere maatschappelijke context. De leerlingen streven ernaar de maatschappij bewuster te maken van de risico's omtrent HIV/AIDS en TB en de mogelijke preventietechnieken. De leerlingen hechten er belang aan niet enkel de gemeenschap en haar problemen te kennen maar ook de manier waarop deze problemen aangepakt kunnen worden.

"What makes your school a Health Promoting School?"

Ons het ook meer kennis oor ons gemeenskap soos bv. wat die probleme daarin is en hoe dit opgelos kan word." (RW, Butterflies, 28/09/'09)

De jongeren gaan uit van een ecologische visie waarbij de school een schakel is die in verbinding staat met allerlei organisaties in de samenleving, zoals ziekenhuizen en opvangcentra:

"...the teachers must care about homeless children. They must interact with the community, with the shelters in the community. Maybe they can send their names. They can call the learners and tell them that they will send them to a shelter where people will take care of them." (I, Danny-K, 11/01/'10)

Tot slot is het niet minder belangrijk de medeleerlingen die geen lid zijn van HPS als noodzakelijke partners te vermelden. Hierbij staan de leerlingen voor een dilemma: HPS-leerlingen schermen zich uit zelfbehoud af van het negatieve en van personen die zich negatief gedragen; anderzijds is het net deze groep die ze willen bereiken met hun HPS-project. Velen hebben aangegeven dat ze een grotere betrokkenheid wensen van medeleerlingen. Ze gaan op zoek naar methodes om dit te realiseren.

"At a meeting, we need to try to bring two new people to expand the group. We also need to communicate to the other learners to attract them. Let's say somebody has a problem. I have to talk to that person anyway. So then I explain what HPS is all about." (I, Jeffrie, 12/01/'10)

Sommigen merken op dat er een grotere aanwezigheid is op HPS-meetings wanneer er iets te eten aangeboden wordt. Dit wekt frustratie op: bepaalde leerlingen komen enkel voor een hapje en verdwijnen daarna weer. Blijvende inzet en onderling vertrouwen vinden ze uiterst belangrijk.

5.5.3 Interdependentie

Uit het voorgaande blijkt dat de jongeren geloven in de kracht van het HPS-project en hun eigen rol binnen dit geheel.

“HPS het ons selfbeeld en selfvertroue opgebou.” (V, Miss-Goody-&-Shoes & Butterflies, 22/10/09)

“HPS het baie vir ons beteken want ons as skole en self leerders het baie geleer uit die HPS groep en ons kan nou n beter siening het vir toekoms.” (WC, auteur onbekend, 28/09/09)

“Die leerders maak die skool ryk!” (WC, auteur onbekend, 28/09/09)

Toch voelen leerlingen dat het niet alleen lukt. Onafhankelijkheid is geen doel op zich. Ze willen hun missie van “gezonde leerlingen in een gezonde school in een gezonde gemeenschap” realiseren via samenwerking tussen verschillende partners: leerlingen, leerkrachten, personeel op school, ouders, organisaties binnen de gemeenschap... Doorheen hun vertrouwen steekt af en toe een zeker wantrouwen de kop op:

“Waar gaan HPS wees as ons hulle nodig gaan het?” (WC, auteur onbekend, 28/09/09)

Belangrijk voor de leerlingen is dat zij zich gesteund voelen en kunnen rekenen op de aanwezigheid van hun partners.



Hoofdstuk 4

Besluit

'Health Promoting Schools' als centraal element in ons onderzoek heeft bij de leerlingen verschillende thema's opgeroepen, gaande van fysieke gezondheid tot Ubuntu, geweld, machtsrelaties, 'agency' en zo veel meer. Net als de WGO beleven ze gezondheid als een multidimensioneel concept. Naast emotioneel en fysiek welzijn, beschouwen ze sociale rechtvaardigheid als een volwaardige dimensie van het gezondheidsconcept.

De gevolgen van de Apartheid zinderen onder andere na in mythes en een foutieve beeldvorming van de verschillende bevolkingsgroepen ten opzichte van elkaar. Velen kampen, vaak onbewust, met een gevoel van sociaal onrecht dat hen werd en nog steeds wordt aangedaan. Zo zijn onze HPS-jongeren¹⁶ tegen discriminatie. Wanneer we dit nader bekijken stamt het vechten tegen discriminatie vaak uit een minderwaardigheidsgevoel ten opzichte van blanken.

"...being "healthy" is for "white" people and is boring." (V, Danny-K & Ashley, 22/10/'09)

Tegelijk heerst er een meerwaardigheidsgevoel ten opzichte van de zwarte bevolkingsgroep.

"I didn't want to come out of the bus, because they are black and I am better than them." (I, Danny-K, 11/01/'10)

Adhikari (2006) heeft het over een gelijkaardige tendens. Hij brengt hoop, angst, schaamte en frustratie in verband met status in de raciale hiërarchie. Voor de 'coloureds' ziet hij het volgende verband. Ze hopen op een positieve toekomst waarin ze aanvaard worden in de samenleving. Tegelijk vrezen ze hun betere positie ten opzichte van de zwarte bevolking te verliezen. De negatieve connotaties die met hun eigen positie samenhangen wekken schaamtegevoelens op. Mede omwille van hun beperkte mogelijkheden op sociaal en politiek gebied ontstaan frustraties. Dit kan een verklaring bieden voor het vurige vertrouwen dat de leerlingen hebben in Zuid-Afrika als Regenboognatie. Het verklaart tevens de gevoelens van angst die opgeroepen worden wanneer ze daadwerkelijk geconfronteerd worden met diversiteit. Is Ubuntu een leeg concept? Wij durven stellen van niet. De wil om deze levensvisie na te streven is een eerste belangrijke stap. De weg ernaar toe is, om het met hun eigen woorden te zeggen, één van vallen en opstaan; van confrontatie en herstel. Zo zorgde de ontmoeting tussen de HPS-leerlingen en de zwarte leerlingen uit Khayelitsha voor een confrontatie met zichzelf. Beseffen hoe stereotiep hun beeldvorming was, leidde nadien zelfs tot een versterking van hun geloof in Ubuntu.

Identiteitskwesies als deze in combinatie met puberteit zorgen voor veel frustraties (Ginwright & Cammarota, 2007). De jongeren worden een kwetsbare prooi voor maatschappelijke gevaren zoals 'gangsterism'. Dit impliceert op zijn beurt een verhoogd risico om verzeild te geraken in een milieu van drugs en geweld. Toch zien we dat de HPS-jongeren over de nodige kracht beschikken om hieraan te weerstaan. Wang, Haertel, & Walberg (1994) spreken in dit verband van veerkracht: erin slagen succesvol te zijn op school en in andere levensdomeinen ondanks risicofactoren in de omgeving. De rol van leerkrachten kan volgens hen een mogelijke beschermende factor zijn. Volgens

¹⁶ Alle jongeren horen tot de 'coloured'-bevolkingsgroep.

Toby (1998) hebben ze de functie van rolmodel en moeten zij de vrede op school bewaren. Thompkins (2000) wijst echter op het vaak voorkomende fenomeen dat onderwijzers bang zijn om op te treden. Andere leerkrachten proberen hun aanzien terug te winnen door middel van een autoritaire aanpak. Volgens Thompkins (2000) ligt de oplossing niet enkel in het blijvend versterken van controle en veiligheid. Men moet jongeren ook positieve alternatieven aanbieden. Het benudeleven wordt minder aantrekkelijk, wanneer programma's jongeren:

"...provide with a sense of identity, give them a sense of pride and dignity, and make them feel as though they belong. Only when students have real alternatives to gangs will they reject what youth gangs have to offer..." [in tegenwoordige tijd geplaatst door auteurs] (Thompkins, 2000, p. 69).

Deze gedachtegang strookt met die van de leerlingen:

"Give children more opportunities to prove themselves." (P-SN-W2, Shana & Sophie, 16/10/09)

Meer concreet pleiten Ginwright en Cammarota (2007) ervoor om jongeren mogelijkheden te bieden via het ontwikkelen van 'critical civic praxis'.

Organizations in urban communities can provide youth with opportunities to develop critical civic praxis through engagement with ideas, social networks, and experiences that build individual and collective capacity to struggle for social justice. This view of youth acknowledges structural constraints in their communities, but also views young people as active participants in changing debilitating neighborhood conditions. (Ginwright & Cammarota, 2007, p. 693)

Volgens deze auteurs bevordert de kans om deel uit te maken van 'critical civic praxis' een gevoel van 'agency' bij de jongeren, wat zoveel betekent als:

"Young people's ability to analyze and respond to problems impeding their social and economic advancement" (Ginwright & Cammarota, 2007, p. 694).

Het gaat om het streven naar sociale rechtvaardigheid aan de hand van analyse en reflectie omtrent sociaal onrecht en het ondernemen van actie om doeltreffende veranderingen teweeg te brengen. Samen met Ginwright en Cammarota stellen wij vast dat jongeren door discussies omtrent relevante sociale onderwerpen en door deze te verbinden met structurele realiteiten (bv. de economie) en persoonlijke keuzes (bv. al dan niet drugs nemen) tot een dieper begrip van hun omgeving komen. Ook hun onderzoek resulteerde in een verhoogd begrip van racisme, armoede en andere situaties die hun leven en de gemeenschap beïnvloeden.

We kunnen besluiten dat het project 'Health Promoting Schools' jongeren kansen biedt om zelf voor de dag te komen met nieuwe ideeën en oplossingen. Dit gebeurt door hen uit te dagen om mythes

en evidenties in vraag te stellen; door samen na te denken over mogelijke manieren om met diversiteit en pluriformiteit om te gaan; door opties aan te reiken om tot actie over te gaan en door ruimte te creëren om zichzelf te vinden en te zijn. Om het HPS-project ten volle te kunnen realiseren hebben de leerlingen nood aan een breed draagvlak. De oprechte medewerking van alle actoren op het terrein is essentieel. Zelfstandigheid staat niet voor onafhankelijkheid, maar voor interdependentie. De leerlingen wijzen dan ook op de nood aan gedeelde verantwoordelijkheid met leidinggevende figuren zoals leerkrachten, directie, politie enzovoort. Momenteel zijn de jongeren bezig met het organiseren van een sportcompetitie, een talentenshow en een tocht naar de drie scholen om onderweg vuilnis op te ruimen. Elk van deze drie activiteiten heeft zowel een waarde op zich als een functie van bewustmaking naar de omgeving toe. HPS bouwt aan het geloof in het eigen potentieel en actiemogelijkheden en werkt tevens gemeenschapsbevorderend.

“HPS het ons selfbeeld en selfvertrouwe opgebou.” (V, Miss-Goody-&-Shoes & Butterflies, 22/10/09)

7 Acroniemen en afkortingen

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome
ANC	African National Congress
GD	Groepsdiscussie
GD-W2	Groepsdiscussie Workshop 2
GD-W3	Groepsdiscussie Workshop 3
GD-WC	Groepsdiscussie World Café
GEAR	Growth, Employment and Redistribution
HIV	Human Immunodeficiency Virus
HPS	Health Promoting Schools
IMCI	Integrated Management of Childhood Illness
I	Interview
IUHPE	International Union for Health Promotion and Education
MT	Metaforisch Tekenen
MT-P	Metaforisch Tekenen Presentatie
MT-SN	Metaforisch Tekenen Schriftelijke Neerslag
PAR	Participatory Action Research
P	Photovoice
P-P-W2	Photovoice Presentatie Workshop 2
P-SN-W2	Photovoice Schriftelijke Neerslag Workshop 2
P-P-W3	Photovoice Presentatie Workshop 3
P-SN-W3	Photovoice Schriftelijke Neerslag Workshop 3
RCL	Representative Council of Learners
RDP	Reconstruction and Development Programme
RW	Reflective Writing
TB	Tuberculosis
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UWC	University of the Western Cape
WC	World Café
WGO	Wereldgezondheidsorganisatie
WHO	World Health Organisation
V	Vragenlijst

8 Illustraties

8.1 Figuren

Figuur 1: Department of Geography Cartographic Laboratory. 'Independent' and 'self-governing' national states of South Africa. *South Africa's Homelands in the Age of Reform: The Case of QwaQwa*. Department of Geography Cartographic Laboratory, University of Kentucky, Kentucky.

Figuur 2: Santens, A., Ravau, S. Cyclus Participatorisch Actieonderzoek. Inhoud geïnspireerd op Selener (in Garcia-Iriarte, Kramer, Kramer, & Hamel, 2009)

Figuur 3: Santens, A., Ravau, S. 'Reflective writing': stimulatie individueel abstract denken en gevoel.

Figuur 4: Santens, A., Ravau, S. World café: groepsdenken omtrent controversiële stellingen

Figuur 5: Santens, A., Ravau, S. Metaforisch tekenen: creatief groepsdenken

Figuur 6: Santens, A., Ravau, S. 'Photovoice': creatief denken en actie

Figuur 7: Santens, A., Ravau, S. 'Photovoice': creatief denken en actie

Figuur 8: Santens, A., Ravau, S. Invloeden thuisomgeving, school, gemeenschap: individueel en paarsgewijs denken

8.2 Foto's

Foto 1: Ravau, S. Metaforisch tekenen: Ubuntu.

Foto 2: Dr-Carter, Simon. Handen wassen.

Foto 3: Anoniem. Troosten.

Foto 4: Santens, A. Yoga.

Foto 5: Danny-K, Patrick. Rokende leerkracht.

Foto 6: Anoniem. Dagga.

Foto 7: Anoniem. Rugby.

9 Referentielijst

- Adhikari, M. (2006). Hope, fear, shame, frustration: continuity and change in the expression of coloured identity in white supremacist South Africa, 1910-1994. *Journal of Southern African Studies*, 32 (3), 467-487.
- Baatjes, I. (2003). The new knowledge-rich society: Perpetuating marginalisation and exclusion. *Journal of Education*, 29, 179-210.
- Beach, D. (2001). Artistic representation and research writing. *Reflective Practice*, 2 (3), 313-329.
- Beinart, W., & Dubow, S. (1995). *Segregation and Apartheid in twentieth-century South Africa*. London: Routledge.
- Blaauw, D., & Gilson, L. (2001). *Health and poverty reduction policies in South Africa*. South Africa: Centre for Health Policy.
- Booth, T., & Booth, W. (2003). In the frame: Photovoice and mothers with learning difficulties. *Disability & Society*, 18 (4), 431-442.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-18 .
- Bouverne-De Bie, M. (2004). *Sociale Agogiek*. Gent: Academia Press.
- British Sociological Association (2006). *Statement of ethical practice for the british sociological association – visual sociology group*. Belmont, Durham: British Sociological Association.
- Buijs, G. J. (2009). Better schools through health: Networking for health promoting schools in Europe. *European Journal of Education*, 44 (4), 507-520.
- Christopher, A. J. (1995). Land restitution in South Africa, 1991-94. *Land Use Policy*, 12 (4), 267-279.
- Christopher, A. J. (2001). Urban segregation in post-Apartheid South Africa. *Urban Studies*, 38 (3), 449-466.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3-21.
- Coyne, I. (1998). Research children: Some methodological and ethical considerations. *Journal of Clinical Nursing*, 7, 409-416.
- Darbyshire, P. (2000). Guest editorial: From research on children to research with children. *Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing*, 3 (1), 2-3.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5 (4), 417-436.
- DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal illness narratives: Using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine*, 79 (4), 351-356.

- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2007). *Educational psychology in social context* (3rd ed.). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Eaves, Y. D. (2001). Methodological issues in nursing research: A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 35 (5), 654-663.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't it feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-120). London: Routledge.
- Evans, D., & Prilleltensky, I. (2007). Youth and democracy: Participation for personal, relational, and collective well-being. *Journal of Community Psychology*, 35 (6), 681-692.
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., Nievar, M. A., & McCann, P. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue, and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36 (3/4), 275-291.
- Garcia-Iriarte, E., Kramer, J. C., Kramer, J. M., & Hammel, J. (2009). Who did what?: A participatory action research project to increase group capacity for advocacy. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2009, 22, 10-22.
- Ginwright, S., & Cammarota, J. (2007). Youth activism in the urban community: Learning critical civic praxis within community organizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (6), 693-710.
- Hampton, M. (2007). *Reflective writing: A basic introduction*. Retrieved March 9, 2010, from University of Portsmouth Website: <http://www.port.ac.uk/departments/studentsupport/ask/resources/handouts/WrittenAssignments/filetodownload,73259,en.pdf>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1) , 13-26.
- Helseth, S., & Slettebo, A. (2004). Research involving children: Some ethical issues. *Nursing Ethics*, 11 (3), 298-308.
- Horwood, C., Voce, A., Vermaak, K., Rollins, N., & Qazi, S. (2010). Routine checks for HIV in children attending primary health care facilities in South Africa: Attitudes of nurses and child caregivers. *Social Science & Medicine*, 70, 313-320.
- Huntington, S. (2005). *Botsende beschavingen. Cultuur en conflict in de 21ste eeuw* (8ste ed.). Antwerpen: Uitgeverij Manteau/ Standaard Uitgeverij nv.
- Itano, N. (2001). Curbing gangs in Cape Flats. *Christian Science Monitor*, 93 (185), 6.
- International Union of Health Promotion and Education (2009). *Promoting health in schools*. Retrieved February 23, 2010, from Advancing health promotion and achieving equity in health globally: www.iuhpe.org
- Jasper, M. A. (2005). Using reflective writing within research. *Journal of Research in Nursing*, 10 (3), 247-260.

- Jorgenson, J., & Sullivan, T. (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Qualitative Social Research*, 11 (1). Retrieved January 26, 2010, from www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/447/2890
- Kanner, S., Langerman, S., & Grey, M. (2004). Ethical considerations for a child's participation in research. *JSPN*, 9 (1), 15-23.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Lapping, B. (1986). *De geschiedenis van de Apartheid*. Amsterdam: Het Wereldvenster.
- Leezenberg, M., & De Vries, G. (2005). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen* (4de ed.). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lopez, E. D., Eng, E., Randall-David, E., & Robinson, N. (2005). Quality-of-Life concerns of African American breast cancer survivors within rural North Carolina: Blending the techniques of photovoice and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 15 (1), 99-115.
- Maes, L., & Lievens, J. (2003). Can the school make a difference? A multilevel analysis of adolescent risk and health behaviour. *Social Science & Medicine*, 56, 517–529.
- Mallaby, S. (1992). *Na Apartheid*. Amsterdam: Amber.
- Mandela, N. (1995). *A long walk to freedom*. London: Abacus.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- May, J. (1998). *Poverty and inequality in South Africa*. Durban: Praxis Publishing.
- McGrath, S., & Akoojee, S. (2009). Vocational education and training for sustainability in South Africa: The role of public and private provision. *International Journal of Educational Development*, 29, 149–156.
- McIntyre, A. (2000). Constructing meaning about violence, school, and community: Participatory action research with urban youth. *The Urban Review*, 32 (2), 123-154.
- Mda, T. (1997). Issues in the making of South Africa's language in education policy. *Journal of Negro Education*, 66 (4), 366-376.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Okigbo, C. (1996). Contextualising Freire in African sustainable development. *African Media Review*, 10 (1), 31-53.
- Oliffe, J. L., & Bottorff, J. L. (2007). Further than the eye can see? Photo elicitation and research with men. *Qualitative Health Research*, 17 (6), 850-858.
- Palmer, I., Benveniste, J., & Dunford, R. (2007). New organizational forms: Towards a generative dialogue. *Organization Studies*, 28 (12), 1829–1847.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2 (1), 41-52.

- Pickles, J., & Woods, J. (1992). South Africa's homelands in the age of reform: The case of QwaQwa. *Annals of the Association of American Geographers*, 82 (4), 629-652.
- Plüddemann, A., Myers, B., & Parry, C. (2005, April 4). *Articles: Fact sheet metamphetamine*. Retrieved April 19, 2010, from http://www.addictionservicesguide.com/Tik_DRUGSBELEID_TUK_SPEED_CRYSTAL_Meth_61.asp
- Pons- Vignon, N., & Anseeuw, W. (2009). Great expectations: Working conditions in South Africa since the end of Apartheid. *Journal of Southern African Studies*, 35 (4), 883-899.
- Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving toward social justice and social action. *American Journal of Community Psychology*, 29 (5), 747-778.
- Presidency of the Republic of South Africa (2003). *Towards a ten year review. Synthesis report on implementation of government programmes*. Pretoria: Government Communication.
- Ranson, S. (2000). Recognizing the pedagogy of voice in a learning community. *Educational Management & Administration*, 28 (3), 263-279.
- Rudd, T., Colligan, F., & Naik, R. (2006, August). *Futurelab innovation in education*. Retrieved March 05, 2010, from www.futurelab.org.uk/research/handbooks.htm
- South African Department of Education (1997). *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the national commission on special needs in education and training and the national committee for education support services*. Pretoria: Department of Education.
- Schieffer, A., Isaacs, D., & Gyllenpalm, B. (2004). The world café: Part one. *World Business Academy. Transformation*, 18 (8), 1-16.
- Shallwani, S., & Mohammed, S. (2007). *Community-based participatory research. A training manual for community-based researchers*. Retrieved November 10, 2009, from <http://individual.utoronto.ca/sadaf/resources/cppr2007.pdf>
- Smeyers, P. (2007). The hidden homogenization of educational research: On opening up the sphere of responsiveness. In P. Smeyers, & M. Depaepe (eds.), *Educational research: networks and technologies* (pp. 85-104). Dordrecht: Springer.
- Statistics South Africa (2006). *Provincial profile 2004 Western Cape*. Pretoria: Statistics South Africa.
- Stalinski, S. (2004). Leadership coaching as design conversation. *International Journal of Evidence-Based Coaching & Mentoring*, 2 (1), 1-29.
- Strack, R. W., Magil, C., & McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5 (1), 49-58.
- Swart, D., & Reddy, P. (1999). Establishing networks for health promoting schools in South Africa. *Journal of School Health*, 69 (2), 47-50.
- The World Café. (n.d.). *What is the world café?* Retrieved March 10, 2010, from <http://www.theworldcafe.com/what.htm>

- Thomas, N., & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society, 12*, 336-348.
- Thompkins, D. E. (2000). School violence: Gangs and a culture of fear. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*, 54-71.
- Toby, J. (1998). Getting serious about school discipline. *Public Interest, 133*, 68-83.
- Tuck, E. (2009). Re-visioning action: Participatory action research and indigenous theories of change. *Urban Review, 41*, 47-65.
- Vanderveen, G. (2008). Laat het zien! Het gebruik van foto's in interviews. *Tijdschrift voor Criminologie, 50* (4), 384-393.
- Venter, E. (2004). The notion of ubuntu and communalism in African educational discourse. *Studies in Philosophy and Education, 23*, 149-160.
- Verdoolaege, A. (2005). De Zuid-Afrikaanse waarheids- en verzoeningscommissie als model voor conflictverzoening. *Afrika Focus, 18* (1&2), 5-31.
- Walsh, S., Bond, P., Desai, A., & Walsh, S. (2008). Uncomfortable collaborations: Contesting constructions of the poor in South Africa. *Review of African Political Economy, 35* (116), 255-279.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Wallberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, C., & Burris, M. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour, 24* (3), 369-387.
- Wang, C., & Pies, A. (2004). Family, maternal, and child health through photovoice. *Maternal and Child Health Journal, 8* (2), 95-102.
- Wang, C., & Redwood-Jones, Y. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from flint photovoice. *Health Education & Behaviour, 28* (5), 560-572.
- Wang, C., Wu, K., Zhan, W., & Carovano, K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International, 13* (1), 75-86.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage Publications.
- Wester, F., & Hak, T. (2003). De methodologie van kwalitatief onderzoek. In F. Wester, & T. Hak, *Kwalitatief onderzoek : De praktijk*. (Eds.) (pp. 7-18). Amsterdam: SISWO/Instituut voor Maatschappijwetenschappen.
- WHO (1986). *Ottawa charter for health promotion*. Geneva: WHO, 1- 4.
- WHO (1997). *Jakarta declaration on leading health promotion into the 21st century*. Geneva: WHO, 1-6.
- WHO (2000). *The world health organization's information series on school health. Local action creating health promoting schools*. Geneva: WHO, i-vi,1-54.

WHO (2010). *Achieving health promoting schools: Guidelines for promoting health in schools*. Geneva: WHO, 1-4.

WHO (2010). *Health topics: Health promotion*. Retrieved March 3, 2010, from http://www.who.int/topics/health_promotion/en/

Winch, P. (1958). *The idea of a social science*. London: Routledge.

World Medical Association (2000). *World medical association declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects*. Geneva: World Medical Association

Zhang, J. (2008). The implication of metaphors in information visualization. In J. Zhang (Ed.), *Book series: The information retrieval series, 23* (pp. 215-237). Berlin Heidelberg: Springer

10 Bijlagen

10.1 Uitnodigingsbrief



UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

Private Bag X 17, Bellville 7535, South Africa

Tel: +27 21-959, Fax: 27 21-959

E-mail: anneleen.santens@ugent.be

sarah.ravau@ugent.be

Dear learners, teachers, parents,

We are two master students from the University of Ghent in Belgium and study Orthopedagogics (educational sciences). In our final year we need to write a thesis dissertation and we have chosen Health Promoting Schools as our subject. We are part of the bigger Health Promoting School-project and we work together with Patricia Struthers, Brenda Sonn, Estelle Lawrence, Karen Collett and Suraya Mohamed.

Our general research question is: 'What do *learners* understand Health Promoting Schools to be?'. We want to find out what is Health Promoting at your school and how your ideal Health Promoting School looks like. That is why we want to invite 10 learners from your school to ask their opinion to participate in our research. Their voice has a central place in our investigation.

What do you need to know?

- We will organize a workshop at UWC to inform the learners about the goal of our investigation, our expectations and to explain the necessary ethical information. Afterwards we will ask the learners to sign an informed assent. This is a form for the learners to agree to be part of the project. The first phase of gathering data will start on this workshop. The workshop will be on the **at the UWC from 9h00 until 16h00**. A bus will pick the learners up at **8h30 at the school gate**. After the workshop, at 16h00, they will be dropped in their neighbourhood again. The bus will pick up learners from 3 schools and he leaves at 8h30. Please wait until the bus is there.
- There will be something to eat when the learners arrive and lunch at noon.
- We will organize a second meeting to go to visit another Health Promoting School. The goal is to inspire the learners about what a Health Promoting School could be. Afterwards we will ask again what their perceptions are. The exact date will be discussed on our first meeting.
- We will probably make use of a methodology that asks the learners to take pictures and drawings.

What do you need to bring with to be allowed to get in the bus and to participate?

- The informed consent signed by the parent(s).
- The indemnity form for permission to be transported.

We hope to see you on the and to learn a lot with and from you.

Kind Regards

Sarah Ravau, Anneleen Santens

10.2 'Consent' formulier



UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

Private Bag X 17, Bellville 7535, South Africa

Tel: +27 21-959, Fax: 27 21-959

E-mail: anneleen.santens@ugent.be

sarah.ravau@ugent.be

CONSENT FORM

Title of Research Project: "Hearing Learnervoice in Health Promoting Schools through Participatory Action Research"

The study has been described to me in language that I understand and I freely and voluntarily agree to participate. My questions about the study have been answered. I understand that the identity of my child will not be disclosed and that he/ she may withdraw from the study without giving a reason at any time and this will not negatively affect him/ her in any way.

This research project involves making photographs/ audio taping of people and of my child.

I agree that he/ she will be photographed/ audio taped during his/ her participation in this study.

I do not agree that he/ she will be photographed/ audio taped during his/ her participation in this study.

Participant's name.....

Participant's signature.....

Parent signature.....

Date.....

Should you have any questions regarding this study or wish to report any problems you have experienced related to the study, please contact the study coordinator:

Study Coordinator's Name: Prof Patricia Struthers

University of the Western Cape

Private Bag X17, Belville 7535

Telephone: (021)959-2542:

Fax: (021)959-1217

Email: pstruthers@uwc.ac.za

10.3 'Assent' formulier



UNIVERSITY OF THE WESTERN CAPE

Private Bag X 17, Bellville 7535, South Africa

Tel: +27 21-959, Fax: 27 21-959

E-mail: anneleen.santens@ugent.be

sarah.ravau@ugent.be

ASSENT FORM

(For learners under 18 years of age)

Title of Research Project: "Hearing Learnervoice in Health Promoting Schools through Participatory Action Research"

The study has been described to me in language that I understand and I freely and voluntarily agree to participate. My questions about the study have been answered. I understand that my identity will not be disclosed and that I may withdraw from the study without giving a reason at any time and this will not negatively affect me in any way.

___ I agree to be audio taped/ photographed during my participation in this study.

___ I do not agree to be audio taped/ photographed my participation in this study.

Participant's name.....

Participant's signature.....

Date.....

Should you have any questions regarding this study or wish to report any problems you have experienced related to the study, please contact the study coordinator:

Study Coordinator's Name: Prof Patricia Struthers,

Physiotherapy Dept

University of the Western Cape

Private Bag X17, Belville 7535

Telephone: (021)959-2542

Fax: (021)959-1217

Email: pstruthers@uwc.ac.za

10.4 Formulier met verdere stappen in het onderzoek en ethische richtlijnen

1. Next steps of the research

1.1 Taking photographs at your School

The **aim** of this day was to find out:

- What makes *your* school a Health Promoting school?
(What contributes to make your school a Health Promoting School and why are these things Health Promoting?)
- What do you think your Health Promoting school can become?
(How would your school look like if it was the ideal Health Promoting School? This question includes your dreams and thoughts about the ideal HPS. Why are these things important in an ideal Health Promoting School?)
- What is not Health Promoting at your school? (Why is it not Health Promoting?)

The **next steps** in this research will be that we will ask you to take photographs about the first and the third question of this day:

- What makes *your* school a Health Promoting school?
- What is not Health Promoting at your school?

We would like to see examples about everything you wrote about and everything you discussed today. That is why we want you to **take photographs at your school and only there** about these 2 questions. What do we expect from the photographs?

For example: If this was a study asking about my religious beliefs, I may take photographs of a mosque because it is where I go to pray, or a photo of my mother because she taught me about religion, or a photo of a flower because I feel a flower represents the miracle of life which is rooted in my faith.

So we want to do the same exercise with you with Health Promoting Schools as a topic: **take pictures about what is and what is not Health Promoting at your school.**

You will be divided in **pairs** to take these photographs. Each school will have one camera, so we have made a **turn-taking-system** so each pair will have the camera one day. We will come the to each school to give the camera and to explain again what we want. We will also give you the form for the turn-taking-system. You will need to **fill in this form on the**, so everyone knows which day he or she can take pictures. We will give the camera to Mss Daniels, Mss Mandes and Mss Steenkamp. Every morning one pair will go to the responsible teacher and ask for the camera. You will write down your names on this form and you

will sign the form, so we know who has the camera on that moment. If there is **something wrong**, please **call us immediately** so we can solve the problem as quickly as possible. Sarah: 078 505 1208, Anneleen: 078 609 8929.

We will give each pair one **notebook**. On the front page, you will fill in the names of you and your colleague. In the notebook you will find one page for each photograph with **3 questions**. For each picture, we would like you to describe what is on the picture; the reason why you took this particular picture and a space for **signature** if there is a person on the picture.

Each pair can take **10 photographs**. When a photograph is not what you want it to be, you can delete it and try again. When you return the camera, each pair makes sure that there are only 10 pictures from your pair on it, and that you filled in the notebook. You will write down on the turn-taking-form which photographs are yours. (for example picture 41-50) **You do not delete pictures from other students! Every pair is responsible to make sure that there are 10 pictures from you on the camera.**

When you return the camera to the teacher, you can quickly tell her if everything went well. During the time the camera is at school, we will call your teacher to ask if everything is all right.

The **14th of October** we will come to the schools again to **pick up the cameras** and all the turn-taking-forms and the notebooks. Please make sure that these forms are ready that time. Sarah and Anneleen will print the pictures twice: one copy for the research and one copy for you.

Then we would like to organize a second (short) meeting on **16th of October**, a Friday afternoon, from 14h30 till 16h30. Is this all right for you? In these **two hours**, we will ask you to pick 3 pictures from the 10 pictures you made and to write a reflection about it. Afterwards we will do a short discussion.

And if everything is all right, we want to set up a last meeting on Saturday the **17th of October** to visit another Health Promoting School. You can have a look over there what is Health Promoting at that school and take pictures of it. Afterwards we will ask you again to make a selection and reflect on them.

All of this is to learn from you:

- **what is already Health Promoting at your school**
- **what is not Health Promoting at your school**
- **what would be your ideal Health Promoting School, inspired by all reflections and the visit to the new Health Promoting School**

This is what we will write about for our thesis, and that is what we will take with us to Belgium. Your voice will be heard internationally. This material will be used in South Africa to learn from the students in Health Promoting Schools, as well in Belgium to learn about the South African vision about Health Promoting Schools.

2. Ethical Guidelines

2.1 Ethics taking pictures

Introduction with little discussion about next questions:

- *What would you not want to be photographed doing?*
- This means that people who take pictures have power. The camera gives the photographer power to create meaning about the subject of the photograph he takes. While taking pictures, we have to be aware of this power.
- *Should someone take pictures of other people without their knowledge?*
- We think it's a sign of having respect for the people if you ask their permission before you take the picture. Because of these difficult ethical considerations, we will ask you to take **only pictures of people who are unrecognisable** and objects. (Show the poster of Brenda) Even if the person is unrecognisable, we want you to ask his or her **permission** and to put his or her **signature** in your notebook.
- *What is an acceptable approach to take someone's picture?*
- Excuse me, can I take a picture of you please? We are participants in a research about Health Promoting Schools. We are taking pictures about what is (not) Health Promoting in our school. You have to tell them that the person will be unrecognisable (for example from the back with a cap on their head) and that you need their signature.

If we see the face of the person on the picture, or if there is no signature, we are obligated to delete your photograph.

2.2 Ethics learners

- Because digital cameras are quite expensive, they are wanted. You should be careful while using the camera. Because we don't want that people do you harm and that the camera doesn't get stolen, we will ask you to work in pairs.
- Keep the camera close to you and take care of it. This means that you don't let the camera alone in classrooms and other places.
- Don't tell the whole school that you have a camera.
- Safety is not the only reason for working in pairs. We believe that you can help each other to remember the ethical guidelines and that you can discuss which photographs you will take.

3 Exact Data/ Summary

- **You take pictures between 6th of October and the 14th of October**
- **16th of October we meet from 14.30 till 16.30**
- **17th of October, visit to other Health Promoting School**

10.5 Notitieboek

Notebook Photographs

School:.....

Name 1:.....

Name 2:.....

Photo 1

1. What is on the photo?

2. Why did you take a photo of it?

3. Persons on the photo? (unrecognizable)

Signature: