

# Die strewe na 'n sin van verbintenis: ervaringe van 'n Generasie 1.5-student in hoër onderwys

Emma Groenewald

---

Emma Groenewald, Skool vir Opvoedkunde, Sol Plaatje Universiteit

---

## *Opsomming*

In hierdie artikel fokus ek op die navigasie en onderhandelinge van 'n Generasie 1.5-student in haar strewe om 'n sin van verbintenis op 'n diverse kampus te verkry. 'n Sin van verbintenis word verbind met die mate waarin studente verbind voel en aanvaar word binne die kampus-gemeenskap. Die studie word gerig deur die sentrale navorsingsvraag: Hoe dra die ervaringe van 'n Generasie 1.5-student in hoër onderwys by tot die strewe na 'n sin van verbintenis? Refleksiewe skryfoefeninge en semigestruktureerde onderhoude is gebruik om data van een Generasie 1.5-student te versamel. Met behulp van die narratiewe metodologie is die deelnemer se ervaringe aangaande haar strewe na 'n sin van verbintenis verken. Die deelnemer se gemeenskapsruimte en universiteitskonteks het haar tussenin-identiteit tussen twee wêrelddele (Londen en Noord-Kaap) vasgevang. Yuval-Davids (2006) se vlakke van verbintenis, Maslow (1970) se vlakke van behoeftes, asook die identiteitsteorie van Erikson (1968), Tajfel en Turner (1979) en Bhabba (1994), is as teoretiese lense gebruik. 'n Induktiewe tematiese ontleding het die temas in die data uitgelig. Die data word aangebied onder die volgende temas: skakeling van taal en ras in die strewe na 'n sin van verbintenis; emosionele ervaringe in die strewe na 'n sin van verbintenis en navigasie van 'n sin van verbintenis deur gedeelde waardes. Die ontleding van die data toon dat 'n Generasie 1.5-student se globale en plaaslike kennis bydra tot meertaligheid en meerkulturaliteit. Generasie 1.5 se hidriede identiteit maak die strewe na 'n sin van verbintenis op 'n diverse kampus moontlik.

**Trefwoorde:** Generasie 1.5; hoër onderwys; narratiewe; navigasie; verbintenis

## **Abstract**

### **Aspiring to a sense of belonging: experiences of a Generation 1.5 student in higher education**

This article discusses the negotiation and navigation of a Generation 1.5 student in her aspiration to obtain a sense of belonging on a diverse university campus. Immigrant students must overcome various challenges to experience belonging. A sense of belonging is related to the degree to which students feel connected and accepted in the campus community. Social relationships, as well as physical and mental interaction (in the present and the past), play a role in the experience of a sense of belonging. Ethnic identification, perspectives, feelings, and expectations of daily encounters are connected to the experience of immigrant students in the host country.

Generation 1.5 students migrated during their childhood or adolescence. Generation 1.5 construct a hybrid identity during their interaction between the native country and the host country. Identity hybridity is a synthesis of cultural identities. Generation 1.5 construct an in-between identity during their interaction with cultures from both the country of origin and the country of destination. The unique nature of the identity of Generation 1.5 can be ascribed to their multilingualism and biculturalism. Acculturation takes place because of contact with different cultures. Immigrants adapt in different ways to acculturation, i.e. by means of assimilation, integration, separation and marginalisation.

This article stems from a longitudinal study over four years which explored the construction of students' narrative identities in a diverse university context. The central research question for this study was: How do the experiences of a Generation 1.5 student in higher education contribute to the aspiration for a sense of belonging? A qualitative approach was used to answer the research question. This approach supports the assumption that reality can be comprehended only by considering multiple compositions of knowledge and meaning.

The lived experiences of a white female English-speaking Generation 1.5 student were used to explore her aspiration for a sense of belonging on campus. Data for the study was generated over four years through reflective exercises and semi-structured interviews. The participant completed the reflective exercises at home using a few prompts that were given to her. Reflection involves introspection and contributes to a better understanding of experiences. Four interviews of approximately one hour each brought a deeper understanding of the participant's desire for a sense of belonging. The hybrid identity of the participant in the two contexts, i.e. London and the Northern Cape, was elucidated through the data. The narrative methodology was employed to explore the student's experiences regarding an aspiration for a sense of belonging. The narrative approach acknowledges the multiple levels of stories over time and in different contexts. The narratives of the participant illustrate her aspiration for a sense of belonging over several years and in different contexts.

A theoretical framework was used as a lens to understand the student's desire for a sense of belonging. Yuval-Davis's (2006) levels of belonging helped me to understand the ways through which the participant belongs and her development of a sense of belonging through the continuous interaction in the social world. Maslow's (1970) levels of needs highlighted the importance of love and belonging in the aspiration for a sense of belonging. The theories of

Erikson (1968), Tajfel and Turner (1978), and Bhabba (1994) foreground the fluid, dynamic and contextually bound nature of identity construction.

Inductive thematic analysis was used to identify themes in the data. The findings were presented according to the following themes: the connection of language and race in the aspiration for a sense of belonging; emotional experiences in the aspiration for belonging; and navigating a sense of belonging through shared values.

The article illustrates the connection between context (global and local), identity (hybrid) and culture in a Generation 1.5 student's aspiration for a sense of belonging. Migrants with a hybrid identity negotiate and navigate between different cultural, racial and language groupings, as well as various contexts. The narratives of the participant illustrate how discourses of inclusion and exclusion were produced through cultural factors (language and race), which are related to power and authority. The racial and language tension highlights how differences, and an unequal power dynamic, can hamper the aspiration for a sense of belonging. The common values of a circle of friends can relieve the tension of racial and language differences on a diverse campus. The narratives demonstrate the emotional journey of a Generation 1.5 student in her aspiration for a sense of belonging. The findings tell the story of the growth of the immigrant student in confidence and self-actualisation after being accepted and valued by friends and classmates. However, it also reveals the story of an immigrant student being excluded and stereotyped, which led to her feeling vulnerable. Despite the acculturation stress that the participant had to endure, she still managed to develop a unique identity.

The hybrid identity of Generation 1.5 students influences their experience of belonging on a diverse university campus. The local and global knowledge of Generation 1.5 students contributes to their multilingualism and biculturalism. In an increasingly globalised world a hybrid identity has many advantages. The individual can negotiate through different barriers: language, culture, religion, race and physical context. The multicultural background of Generation 1.5 can assist them to navigate the challenges of a multicultural campus.

**Keywords:** aspiration; Generation 1.5; higher education; narratives; navigate

## 1. Inleiding

Sedert Suid-Afrika se oorgang na 'n demokratiese bestel is transformasie hoog op die agenda van hoër onderwys geplaas (Crouch en Hoadley 2018). Transformasie het toegang vir studente uit uiteenlopende agtergronde (ras, klas, taal en sosio-ekonomiese klas) verleen (Departement van Onderwys en Opleiding 2013, afd. 10). Binne hierdie uiteenlopende universiteitskontekste moet immigrantstudente, asook tweede- en derdegenerasie- en Generasie 1.5-studente poog om 'n sin van verbintenis te verkry.

Immigrantstudente moet verskeie struikelblokke wat met akkulturasie en die integrasie met plaaslike studente verbind word, oorkom (Cartmell en Bond 2015). Etniese identifikasie, sienings, gevoelens en verwagtinge van daaglikse ervaringe kan verbind word met die wyse waarop immigrantstudente hul gasheerland ervaar (Zhou 2004). Die moontlikheid van 'n sin van verbintenis tussen immigrantstudente wat kultureel, etnies en talig uiteenlopend is,

kan uitdagend wees indien hulle nie in staat is om verhoudings met hul medestudente te kweek nie (Stebledon, Rost-Banik, Greene en DeAngelo 2017).

Terwyl beperkte navorsing oor Generasie 1.5 se ervaringe gedoen is (Benesch 2008), is die identiteitsontwikkeling van immigrante goed nagevors (Stebledon e.a. 2017; Suh, Dyer, McGee en Payne 2022; Dolberg en Amit 2022). Sommige studies kategoriseer Generasie 1.5 as tweedegenerasie-immigrante, eerstegenerasie-immigrante of internasionale studente in stede van 'n aparte groep (Fix en Passel 2003). As outeur beskou ek wel Generasie 1.5-studente as 'n spesifieke groepering, omrede Rumbaut (2012) skryf dat hul uniek is vanweë hul verhuising na 'n gasheerland tydens hul kinder- of adolessente jare. In hierdie artikel bespreek ek die navigasie en onderhandeling van so 'n Generasie 1.5-student in haar strewe om 'n sin van verbintenis op 'n kultureel heterogene kampus te verkry.

Die artikel spruit voort uit 'n longitudinale studie waartydens agt studente se narratiewe identiteite oor 'n tydperk van vier jaar verken is. In hierdie artikel word eerstens 'n oorsig gegee van die begrippe *migrasie* en *Generasie 1.5*, waarna identiteitskonfigurasies bespreek word. Volgende word die keuse van die teoretiese raamwerk, naamlik Yuval-Davis (2011) se vlakke van verbintenis, bespreek. Die keuse van die metodologie, naamlik 'n narratiewe benadering, word ook uitgestip. Hierna word die ervaringe van die deelnemer bespreek onder die temas “skakeling van taal en ras in die strewe na 'n sin van verbintenis”, “emosionele ervaringe in die strewe na 'n sin van verbintenis” en “navigasie van 'n sin van verbintenis deur gedeelde waardes”. Die artikel sluit af met 'n bespreking van die bevindinge.

## 2. Migrasie en Generasie 1.5

Migrasie is 'n oorgang in die lewe wat 'n verandering in kulturele, sosiale en emosionele sin van verbintenis teweegbring. Immigrante se uitdaging in hul proses van sosiokulturele en psigososiologiese aanpassing is om nuwe wortels en verbintnisse in hul nuwe tuisland te kweek (Berry 2017). Hul onvermoë om bande in die nuwe land vas te lê kan bydra tot sosiale isolasie en eensaamheid (Hurtado-de-Mendoza, Gonzales, Serrano en Kaltman 2014). Immigrante laat hul bekende omgewing agter en in die nuwe tuisland moet hulle hulself heroriënteer. Dis egter nie net 'n nuwe fisiese omgewing waarmee hulle te kampe het nie, maar ook word hulle gekonfronteer met nuwe kulturele aspekte van die lewe, soos die waardes en praktyke van die inwoners in die gasheerland (Suh e.a. 2022). In die nuwe land kan immigrante ook aan kleiner en minder bevredigende sosiale netwerke deel hê (Wu en Penning 2015). Migrasie word onderneem deur die eerste, tweede en derde generasie, asook Generasie 1.5. Die eerste generasie, of immigrante, is uitlandig gebore, die tweede generasie is boorlinge van die nuwe tuisland, en die derde generasie is die kleinkinders van die immigrante (Waters 2014). Die omskrywing van *Generasie 1.5* verskil tussen navorsers, maar die meeste is dit eens dat hierdie unieke groep nie inpas binne die kategorieë van eerste en tweede generasie nie (Dolberg en Amit 2022). Generasie 1.5 se sosiokulturele ervaring verskil van dié van hul ouers (eerste generasie) en diegene wat in die nuwe land gebore word (tweede generasie). Die familie- en skoolkontekste is belangrike ruimtes vir Generasie 1.5. Dit is in hierdie ruimtes waar hulle die meeste van hulle tyd deurbring en waar hulle hul “tussenin-identiteite” onderhandel deur die voortdurende wisselwerking van kulture van die land van oorsprong en bestemmingsland. Generasie 1.5 het te kampe met groot uitdagings wat hul identiteit beïnvloed, soos fisiese, kulturele en emosionele verskille, asook waarneembare en ervaarde diskriminasie in die nuwe

konteks (Roh en Chang 2020). Die taal- en kulturele ervaringe van Generasie 1.5 verskil van dié van individue wat in 'n eentalige gemeenskap gebore is en grootgeword het.

Akkulturasie en opvoedkundige ervaringe verskil tussen immigrantkinders, afhangend van die fase waarin migrasie plaasvind – vroeë kinderjare, middelkinderjare of adolessensie (Rumbaut 2012). *Akkulturasie* verwys na die veranderinge wat plaasvind as gevolg van kontak met individue en groepe en sosiale invloede van uiteenlopende kulture (Titzman en Lee 2022). Berry (1980) se akkulturasie-model verwys na twee dimensies, naamlik die aanneem van 'n nuwe kultuur en die handhawing van die oorspronklike kultuur. In dié model word die twee dimensies verbind om vier kategorieë te skep: assimilasië (die aanneem van die nuwe kultuur en die verwerping van die oorspronklike kultuur), verdeling (verwerping van die nuwe kultuur en handhawing van die oorspronklike kultuur), integrasie (aanneem van die nuwe kultuur en handhawing van die oorspronklike kultuur) en marginalisasie (verwerping van sowel die oorspronklike kultuur as die nuwe kultuur). Die term *Generasie 1.5* is deur Rumbaut (2012) geskep om na individue soos hy self, wat tussen twee kulture vasgevang is, te verwys (Roh en Chang 2020).

Volgens Benesch (2008) word verskillende diskoerse van partydigheid met die term *Generasie 1.5* geassosieer. Die diskoers van demografiese partydigheid wat vanweë hierdie generasie se tussenin status verwerf word, posisioneer hulle as nieboorlinge (as “hulle”), terwyl hulle progressief nuwe inwoners van die land (“ons”) word. Taalpartydigheid en akademiese partydigheid is nog 'n diskoers vir Generasie 1.5. Die tussenin status van Generasie 1.5 dra by tot die gedeeltelike verwerping van hul eerste en tweede taal. Die diskoerse van partydigheid veroorsaak dat Generasie 1.5-adolesente meer akkulturatiewe stres deurmaak as die tweede en derde generasie (Yeh, Arora, Inose, Okubo, Li en Greene 2003). Akkulturatiewe stres word verbind met depressie en angs (Crockett, Iturbide, Torres Stone, McGinley, Raffaelli en Carlo 2007), gevoelens van marginalisasie en isolasie, identiteitsverwarring en swak gesondheid (Benyamin 2018).

Generasie 1.5 se migrasieverwante identiteite en aanpassing verskil wesenlik van dié van hulle ouers en eie kinders. Die proses van identiteitsvorming vir Generasie 1.5 is uniek aangesien dié groep meertalig en meerkultureel is en ook in staat is om in twee of meer kulture op te tree (Kebede 2010). Hierdie eienskap van Generasie 1.5 onderskei hulle van die eerste generasie immigrante wat meer vertrou is met die oorspronklike kultuur en die tweede generasie wat die plaaslike kultuur meer uitleef (Dolberg en Amit 2022).

Generasie 1.5 kan meer verwarring en onduidelikhede in hul proses van identiteitsvorming ervaar (Kebede 2010). Die kulturele oordraging wat Generasie 1.5 gedurende hul vroeë kinderjare ontvang het, kan beduidend verskil van dié van boorlinge van 'n nuwe tuisland (Kebede 2010). Dit is dus belangrik om die sosiokulturele en sosiopolitiese kontekste waarin hulle hul identiteit vorm, in ag te neem (Faez 2012).

Vervolgens word 'n oorsig oor identiteitskonfigurasies aangebied.

### 3. Oorsig oor identiteitskonfigurasies

'n Identiteitskonfigurasie vang die struktuur van identiteit vas – die verskillende maniere waarop individue hul botsende en veelvuldige identiteitsdomeine navigeer en onderhandel om dit in 'n

breër sin van die self te integreer (Erikson 1968; Schachter 2005). Erikson (1968) beskryf identiteitsintese as 'n proses waartydens botsende identiteite in 'n werkbare geheel geïntegreer word. Hall (2006) toon aan dat identiteite gebind is aan die konteks en sosiale ruimte binne 'n gegewe tyd. Individue kan dus oor veelvuldige identiteite beskik, elk dinamies uit eie reg. Identiteit is altyd vloeibaar en veranderlik in ooreenstemming met die veranderende verhoudings wat individue in tydelike oomblikke van tyd en plek handhaaf (Brown 2015).

Voorts is identiteit 'n sosiokulturele merker – indien 'n individu met 'n sekere groep identifiseer en daaraan behoort, word daar terselfdertyd aangedui dat die individu nie aan 'n ander groep behoort nie. Identifikasie met 'n groep funksioneer dus as 'n insluiting- sowel as 'n uitsluitingsmeganisme. In dié opsig is identiteit polities van aard met 'n magsdinamiek wat altyd teenwoordig is (Bitzel 2013). Identiteit word gevorm en hervorm deur verskillende maar verbindende kanale. Die makrososiale strukture van politieke en ekonomiese stelsels in 'n gemeenskap, asook die mikrostrukture van die familie, skool en vriende, word hierby ingesluit.

Etnisiteit en hibriede identiteit is vloeibaar, konteksgebonde, vrywillig en dinamies, waar etniese grense, identiteite en kulture onderhandel, omskryf en gevorm word deur sosiale wisselwerking binne en buite die etniese gemeenskappe. Etniese grense wat bepaal wie en wat individue is en hoe hulle binne die bestaande dominante kultuur voel en inpas, het 'n bepalende invloed op die hibriede kultuur (Boland 2020). Bhabha (1994) het aanvanklik na hibriede kultuur verwys as 'n derde tussenruimte in postkoloniale kontekste. Boland (2020) verwys na gekoppelde identiteite en 'n proses van kreolisering waartydens kulture meng. Hall (2006), daarenteen, verbind hibriede kultuur met migrasie- of multikulturele studies. Die term *hibried* verwys na 'n vermenging van eienskappe, narratiewe, identiteite en tale, terwyl hibriditeit 'n teennarratief word om die dominante diskoers en kultuur te dekonstrueer (Wagner 2016).

*Identiteitshibridisering* kan beskou word as die sintetisering van twee kulturele identiteite (Wagner 2016). Individue wat tussen die grense van twee kulture ontwikkel, sal nie noodwendig die waardes en oortuigings van die twee kulture vermeng nie, maar eerder nuwe idees ontwikkel (Crozier, Reay en Clayton 2019). Persone met 'n hibriede identiteit kies sekere elemente van die globale kultuur terwyl 'n nuwe begrip van die plaaslike gemeenskappe geskep word (Falcon 2013).) Cieslik en Verkuyten (2006) vermeld dat individue hul kulturele waardes behou en nuwe waardes kweek tydens hul wisselwerking met ander. Hulle beskryf hibriede identiteit as verskillende lewenstyle, gedrag, gebruike en oriëntasies wat lei tot veelvuldige identiteite wat vermeng en saamsmelt (Cieslik en Verkuyten 2006). Bhabha (1994) gebruik die term *hibriditeit* om die vloeibaarheid en samesmelting van ontwikkelende identiteite aan te dui. Spanning tussen assimilasie en verbintenis is sigbaar in die oorgang na 'n hibriede identiteit. Volgens bell hooks (2009) is daar ruimtes van radikale openlikheid wat geleentheid bied om steeds vas te hou aan die tuisland terwyl daar terselfdertyd na nuwe kennis en ervarings gesoek word. Bhabha (1994) verken die kompleksiteit van kulturele verskille en ondersoek die oproep van die historiese outoriteit om sodoende die dominante waardes, perspektiewe en ideologieë uit te daag. Tussenruimtes kan dus 'n geleentheid bied om magsdinamiek en -prosesse te verstaan en uit te daag.

Die vorming van 'n hibriede kultuur is 'n tweeledige proses waartydens die plaaslike en die globale meng om 'n nuwe identiteit te skep. Die plaaslike beïnvloed die globale, en andersom. 'n Hibriede kultuur daag bestaande grense uit, spesifiek rakende politieke en etniese grense. Hibriede identiteit kan egter slegs in 'n wêreld met grense bestaan. Hierdie identiteit bewys dat grense geskuif, hervorm en herskep word. In 'n toenemend globale konteks is 'n hibriede

identiteit voordelig. Die individu kan tussen verskillende struikelblokke (taal, kultuur, spiritualiteit, ras en fisiese konteks) onderhandel. Die hibriede identiteit beskik oor elemente van sowel die plaaslike as die globale, maar die vermenging tussen die twee elemente maak dit uniek. Diegene wat in hibriede ruimtes optree, trek dus voordeel daaruit om oor plaaslike én globale kennis te beskik (Wagner 2016).

#### 4. Teoretiese raamwerk

In die volgende gedeelte word 'n oorsig oor die begrip *sin van verbintenis* aangebied, waarna Yuval-Davis (2011) se vlakke van verbintenis as teoretiese raamwerk belig word.

##### 4.1 *Sin van verbintenis*

Geskiedenis, mense en plekke is die hoeksteen van 'n sin van verbintenis (Bennett 2014). 'n Sin van verbintenis hou verband met die mate waarin studente (histories gemarginaliseerde studente en immigrantstudente inklusief) verbind voel en aanvaar word binne die kampusgemeenskap (Vaccaro, Daly-Cano en Newman 2015). Hierdie skrywers toon aan dat studente wat deel van 'n minderheidsgroep uitmaak, se kampuservaring verskil van dié van studente wat deel van die meerderheidsgroep is. Studente se kampuservaring beïnvloed weer hul sin van verbintenis. Heelwat navorsing is gedoen oor die kampuservaring van minderheidsgroepe, terwyl beperkte studies gedoen is oor immigrantstudente en hul ervaringe binne die universiteitskonteks (Stebbleton e.a. 2017).

'n Sin van verbintenis dui in baie gevalle op die mate waarin sosiale verhoudings 'n sleutelrol in studente se welstand speel (Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma en De Boer 2020). Studente wat nie daarin slaag om positiewe verbintenis te vorm nie, kan negatiewe gevolge ervaar, wat weer geassosieer word met uitsluiting, verwerping en gevolglik ook verlaagde opvoedkundige uitkomst (Allen, McNeely en Orme 2016). Suárez-Orozco, Suárez-Orozco en Todorova (2008) beklemtoon dat die verhoudingsbetrokkenheid wat immigrantstudente met hul medestudente ontwikkel, sentraal staan in hul aanpassing en ontwikkeling van 'n sin van verbintenis. Bennett (2014) wys daarop dat 'n sin van verbintenis 'n kernrol speel in die identiteitsontwikkeling en daaglikse lewe van mense.

Verbintenis kan uitgedruk word betreffende veelvoudige sosiale verhoudings tussen generasies en plekke van die verlede, die hede en die toekoms (Bennett 2014). 'n Sin van verbintenis word nie alleen gebaseer op sosiale verhoudings met ander nie (Peters, Stodolska en Horolets 2016), maar word ook gevorm tydens fisiese en geestelike wisselwerking, aangesien plekke 'n invloed op individue se ingesteldheid en begrip het. Bennett (2014) glo dat verbintenis onlosmaaklik deel is van die daaglikse wisselwerking wat mense het met onvervreembare verbintenis met die plekke wat hulle bewoon. Plekke dui weer op 'n netwerk van verhoudings tussen mense, plekke en aktiwiteite. Verhoudings word gevorm deur herhaalde aktiwiteite en besoeke, sodat verbintenis 'n deel van die alledaagse aard van die lewe word. 'n Verbinding met plekke en sosiale verhoudings wat deel hiervan vorm, word met die tyd gevorm en betrek individue en geskikte openbare plekke (Friedmann 2007). Dit behels die vorm van geskiedenis of 'n netwerk van herinneringe wat plekke en verhoudings insluit en strek tot in die verlede en die toekoms (volgende generasie).

Pollini (2005) beskou 'n sin van verbintenis en plekverbintenis as analities afsonderlik maar empiries medeteenwoordig. Die begrip *plekverbintenis* laat ons toe om immigrante se verhouding met plek in fyner besonderhede te ontleed. Terselfdertyd laat die begrip *sin van verbintenis* ons toe om nie die breër historiese en gemeenskaplike netwerk van die natuurlike omgewingsbesoeke van immigrante uit die oog te verloor nie. Die onderskeiding tussen plekverbintenis en 'n sin van verbintenis word afgelei deur die veelvoudige skakeling tussen plek, identiteit, kultuur en gemeenskap in die strewe na 'n sin van verbintenis. Die verhouding met plek weerspieël 'n individu se kulturele perspektief (Wynveen, Kyle, Absher en Theodori 2011). 'n Verbintenis met plek ontstaan deur 'n voorvaderlike verbintenis, ervaringe van die verlede, herinneringe, herhaalde wisselwerking en sosiale verbintenis met 'n ligging (Wynveen e.a. 2011). Die ingewikkelde proses van die ontwikkeling van 'n sin van verbintenis bestaan uit 'n stel ineengeskakelde konkrete roetines, daaglikse praktyke en kontakte (Peters, Stodolska en Horolets 2016).

Verbintenis vorm deel van daaglikse praktyke. Dit sluit emosionele gehegtheid en 'n gevoel van tuis wees in. Verbintenis word 'n formele struktuur en politiek sodra dit op een of ander manier bedreig word. Die politiek van verbintenis is die "arena of contestation" (Yuval-Davis 2011:18) van mense en groepe met 'n soortgelyke sin van verbintenis. Die politiek van verbintenis is die politieke arenas wat verbind word met verskillende gedagtes van verbintenis – etnies, nasionaal, kultureel, godsdienstig of kosmopolitaans. Migrante kan verbind word met verskillende politieke projekte van verbintenis, wat insluitende en uitsluitende werklikhede aandui (Youkhana 2015).

Yuval-Davis (2011) onderskei tussen die politiek van verbintenis as die sosioruimtelike vorm van insluiting en uitsluiting en 'n plekverbintenis wat uit 'n persoonlike gevoel van tuiste bestaan. Die politiek van verbintenis behels die skep van patrone van verbintenis met 'n instelling en die geskille en onderhandeling van wie behoort en wie nie. *Plekverbintenis* verwys na enige simboliese ruimte van familiariteit, welstand, veiligheid en emosionele gehegtheid (hooks 2009). 'n Sin van verbintenis kan kollektiewe identiteit mobiliseer, sosiale en kulturele grense skep en plekverbintenis omskep in "regimes" van behoort (Pfaff-Czarnecka 2011:6). Verskeie faktore dra by tot 'n sin van plekverbintenis (Pollini 2005).

*Outobiografiese faktore* sluit ervaringe van die verlede in en 'n individuele verbintenis aan 'n spesifieke plek. Terwyl *verhoudingsfaktore* verwys na persoonlike en sosiale verbintenis wat 'n sin van verbintenis aan ander skep, dra kulturele faktore soos taak, kulturele uitdrukking en tradisie by tot die skep van gemeenskaplikheid en 'n sin van verbintenis. Yuval-Davis (2004) beskryf verbintenis as 'n sterk emosionele behoefte van mense.

Verbintenis is 'n universele eienskap van mense en 'n basiese menslike behoefte (Maslow 1970). Volgens Maslow is 'n sin van verbintenis 'n noodsaaklike voorloper vir die ontwikkeling van selfvertroue. Maslow se teorie van behoeftes illustreer hoe individue in 'n unieke volgorde deur agt hiërargiese vlakke beweeg. Die vlakke van behoeftes is: fisiologiese behoeftes, veiligheid, verbintenis en liefde, selfvertroue, intellektueel, esteties, selfervulling en selfaktualisasie. Liefde en verbintenis is in die middel van die hiërargiese vlakke. Tydens dié stadium geniet verhoudings en die strewe na verbintenis voorkeur. Maslow beweer dat die behoefte aan 'n sin van verbintenis eers ontstaan sodra alle fisiologiese en veiligheidsbehoefte aangespreek is.



'n Sin van verbintenis sluit twee sleutelkenmerke in. Eerstens behels dit gevoelens van aanvaarding, waardering en erkenning. Tweedens sluit dit gevoelens in om in 'n groep, 'n klas of 'n instelling in te pas (Vaccaro, Daly-Cano en Newman 2015).

#### 4.2 Vlakke van verbintenis

Yuval-Davis (2006) onderskei tussen die manier waarop mense behoort en die groei van verbintenis deur individue se wisselwerking binne drie vlakke. Die eerste vlak, die sosiale dimensie van identiteit, bestaan uit die kritieke rol van skakeling tussen ras, etnisiteit, geslag, seksuele oriëntering en godsdiens in die ontwikkeling van 'n sin van verbintenis (Strayhorn 2018). Ten spyte daarvan dat geen spesifieke identiteitskategorie binne die ineengeskakelde dimensies verheve bo die ander is nie, posisioneer sosiale kategorisering individue betreffende sosio-ekonomiese netwerke van insluiting en uitsluiting. Die ingebedheid van elke sosiale kategorie word beïnvloed deur sosiale, ekonomiese en politieke sake, terwyl die skakeling van verskillende sosiale kategorieë 'n spesifieke soort gedrag lewer (Yuval-Davis 2006). Mense beskryf hulself en wie hulle is deur sosiale kategorisering – 'n besinnende beoordelingsproses (Tajfel en Turner 1979). Voorts vorm mense veelvuldige sosiale identiteite, wat weer as sosiale kollektiewe dien. Geteikende kategorieë, met ander woorde kategorieë wat stelselmatig benadeel word deur gemeenskaplike gedrag teenoor hulle (Tatum 2013), kan individue uitsluit gebaseer op meer as een identiteitskategorie. Ten spyte daarvan dat die inskakeling van individue in die sosiale wêreld omskryf en ingestel word deur wat dit beteken om te behoort en nie te behoort nie (Wright 2015), is die sosiale posisionering van verbintenis altyd veelvuldig.

Dit kan ook soos volg gestel word:

[B]ecause human subjectivity is not based on unidimensional social locations such as black or white, or women or man or disabled or able bodied, complex intersectionalities exist which are invoked in struggles for belonging. (Carolissen en Kiguwa 2018:3)

Sosiale identiteit vorm die brug tussen die individu en die sosiale wêreld, terwyl verbintenis die verhouding tussen die individu en die sosiale wêreld toelig (May 2011).

Die tweede vlak van behoort, die gevoelselement van 'n sin van verbintenis, fokus op hoe individue hulself identifiseer met sekere groepe en die emosionele verbintenis wat met so 'n identifikasie geassosieer word (Yuval-Davis 2006). Die diskoers van plaaslike liggings kan nie geïntegreer word met die verbintenisdiskoers en emosionele verbintenis nie, aangesien 'n poging hiertoe tot 'n essensiële diskoers kan lei. Identiteite is narratiewe, stories wat mense vertel oor *wie hulle is* en *wie hulle nie is* nie. Samevoegings van verbintenis kan nie en moet nie alleenlik as kognitiewe stories beskou word nie. Dit weerspieël emosionele beleggings en 'n begeerte vir 'n verbintenis. Individue en groepe se strewe na 'n sin van verbintenis is 'n proses wat aangevuur word deur 'n begeerte eerder as die aanbieding van identiteit as 'n stabiele toestand (Yuval-Davis 2006). Emosies soos persepsies verskuif afhangende van tydsraamwerke en gebeurlikhede en is min of meer reflektief. Die emosionele komponent van mense se verstaan van *wie hulle is* raak meer sentraal hoe meer bedreig en minder beskerm hulle voel (Yuval-Davis 2006).

*Emosionele verbintenis* dui op 'n ervaring van betekenis en bedoeling en 'n gevoel van ingebedheid met 'n groep (Boccagni en Baldassar 2015). Elke individu het aan die een kant 'n sin van uniekheid nodig wat hom of haar van ander mense onderskei. Aan die ander kant bou

sosialisasie op 'n sin van verbintenis wat mense aan 'n spesifieke groep verbind as 'n sosiale kollektief. Tajfel en Turner (1979) beskryf sosiale identifikasie as die proses waartydens 'n individu openlik met 'n groep identifiseer, wat tot intragroepkohesie en -samenwerking bydra. 'n Werkende verbintenis met 'n groep sal 'n positiewe invloed op die skeep van sosiale identiteite en gemeenskaplikheid hê.

Die derde vlak waarop 'n sin van verbintenis verstaan kan word, is eenstemmige of ooreenstemmende waardestelsels. Hierdie vlak van verbintenis dui op 'n ervaring van gedeelde waardes, kulture, tale of etnisiteit wat bydra tot die vorming van individuele oortuigings, perspektiewe en ideologieë (Yuval-Davis 2006). Hierdie aktiewe proses waartydens individue met ander verbind en dan volgens die spesifieke waardes van 'n sosiale groep optree, dra by tot die persoonlike verandering van *wie jy is na wat jy doen*. 'n Sin van verbintenis erken die uniekheid waarmee individue op veelvuldige wyses met die gemeenskap in wisselwerking tree. Ineengeskakelde kategorieë in die sosiale wêreld versterk die individu se sin van self.

## 5. Navorsingsontwerp

Vervolgens bespreek ek die metodologie, die gekose deelnemer- en navorsingskonteks en die generering en ontleding van die data.

### 5.1 Metodologie

In hierdie artikel word 'n kwalitatiewe benadering gevolg, wat op die aanname gegrond is dat die werklikheid begryp kan word alleen deur veelvuldige samestellings van betekenis en kennis in ag te neem (Nieuwenhuis 2016). Ek het 'n narratiewe metodologie wat die veelvuldige lae van stories oor tyd en binne verskillende kontekste erken, gevolg. Volgens dié metodologie vorm mense hul lewens deur stories oor wie hulle en ander is terwyl hulle die verlede ook met behulp van stories interpreteer (Clandinin 2018).

### 5.2 Deelnemer- en navorsingskonteks

Hierdie artikel vorm deel van 'n longitudinale studie wat die narratiewe identiteitsvorming van agt studente op 'n multikulturele Suid-Afrikaanse kampus oor 'n tydperk van vier jaar volg. Die navorsingskonteks in hierdie studie is 'n Suid-Afrikaanse universiteit, 'n simbool van die nuwe, demokratiese Suid-Afrika, soos weerspieël in die instelling se visie (Anoniem 2015:11): "A university critically engaged in learning, research and development – while enhancing democratic practice and social justice in society."

In hierdie artikel fokus ek op die geleefde ervaringe van een wit Engelssprekende Generasie 1.5-student en verken ek hoe die student 'n sin van verbintenis op kampus ontwikkel het. Volgens Burmeister en Aitken (2012) lê die fokus in kwalitatiewe studies op ryk beskrywings en diepgaande narratiewe van deelnemers, en nie op die aantal nie. Vir Reece (skuilnaam), 'n Generasie 1.5-immigrant, was 'n sin van verbintenis 'n stryd wat oor etlike jare gestrek het.

### 5.3 Datagenerering en -ontleding

Die data vir die studie is oor 'n tydperk van vier jaar deur besinnende skryfoefeninge en semigestruktureerde onderhoude ingesamel. In die lang proses van datagenerering kon ryk data aangaande hierdie Generasie 1.5-student se strewe na 'n sin van verbintenis op 'n multikulturele kampus ingewin word. Die artikel word gerig deur die aanname dat die deelnemer se ontwikkeling van 'n sin van verbintenis 'n netwerk van verskillende gevalle van wisselwerking met individue en sosiokulturele kontekste inhou, waaronder ook die gemeenskaps- en institusionele konteks (vgl. Anthias 2013).

Reece het die besinnende skryfoefeninge tuis voltooi nadat spesifieke porvrae aan haar verskaf is. Deur selfondersoek het sy haar ervaringe herleef om sodoende die skrywer van haar eie storie te word (vgl. Park 2013). Haar besinnende skryfwerk is gebruik as die agtergrond en vertrekpunt vir elke onderhoud. Ons het die onderhoude van ongeveer een uur elk op kampus gevoer, op 'n geskeduleerde tyd en plek. Die onderhoude het my die geleentheid gegee om dieper te delf in Reece se strewe na 'n sin van verbintenis. Met haar toestemming is opnames van elke onderhoud gemaak. Na afloop van die transkribering van die rou data het sy die geleentheid gekry om die korrektheid van die transkripsies na te gaan. Die besinnende skryfoefeninge en onderhoude in haar eerste studiejaar het op haar huis-, skool- en gemeenskapservaringe gefokus. Die data wat gedurende haar tweede, derde en vierde jaar gegenereer is, het meer op haar institusionele ervaringe gefokus.

Induktiewe tematiese ontleding is gebruik om temas in die transkripsies en besinnende skryfoefeninge te identifiseer wat 'n sekere mate van patroonmatige betekenis binne die data verteenwoordig (vgl. Braun en Clarke 2006). Reece se strewe na verbintenis op kampus is in 'n storielyn aangebied, waaruit die volgende temas na vore gekom het: skakeling van taal en ras in die strewe na 'n sin van verbintenis; emosionele ervaringe in die strewe na 'n sin van verbintenis; en navigasie van 'n sin van verbintenis deur gedeelde waardes. Met behulp van woordelike aanhalings uit haar narratiewe het die deelnemer die verteller van haar eie storie geword (vgl. McGarrigle 2018). Die teoretiese lens van Yuval-Davis (2011) het hierdie narratiewe aangaande 'n sin van verbintenis geraam.

Die geldigheid van narratiewe navorsing lê in die deelnemers se geleefde ervaringe, met 'n fokus op die vergelykings wat lesers maak met die geleefde stories wat hulle ken (Bold 2012). Die geldigheid van die studie is verhoog deur die deelnemer die geleentheid te gee om die egtheid en korrektheid van die transkripsies na te gaan. Die deelname aan die studie het die deelnemer die geleentheid gegee om terug te kyk op haar geleefde ervaringe en daaroor te besin. Dié introspeksie het bygedra tot 'n beter verstaan van *wie sy is*. As navorser het ek deurentyd joernaalaantekeninge gemaak om my eie subjektiwiteit te monitor. Die vertrouensverhouding wat oor 'n tydperk van vier jaar met die deelnemer gevorm is, het die moontlikheid van magsdinamiek tussen dosent en student verminder. Etiese klaring is deur die universiteit toegestaan en die deelnemer het 'n ingeligte vrywaringsvorm onderteken. Skuilname is aan die deelnemer en kontekste gegee om die identiteit van die deelnemer te beskerm.

## 6. Bespreking van die narratiewe

### 6.1 Reece se strewe na 'n sin van verbintenis

Reece se ma, 'n Suid-Afrikaner, het in Engeland studeer, waar sy Reece se pa, 'n Brit, ontmoet het en met hom getroud is. Na die huwelik is Reece in Londen gebore. Sy het 'n halfsuster en twee halfbroers wat ouer as sy is. Die familie het in staatsbehuising gebly wat geskik is vir “people who are on benefits as they cannot afford to live anywhere else”. Reece was tien jaar oud toe die gesin na Suid-Afrika geëmigreer het. Reece se pa het 'n diploma in gesondheid en veiligheid verwerf en op dié manier kon hy werk by 'n myn kry. In die Noord-Kaapse dorpie Donkerhoek (skuilnaam) moes Reece, as 'n Generasie 1.5-immigrant, leer om aan te pas by die nuwe kulture, tale en waardes van Suid-Afrika.

### 6.2 Die skakeling tussen taal en ras in die ontwikkeling van 'n sin van behoort

In Londen is Reece nooit blootgestel aan rassisme nie, maar wel klassisme. Sy onthou: “People call you rats if you walk past a private school.” In die woonkompleks het almal gesukkel “to make ends meet”. Reece is blootgestel aan verskillende rasgroepe. Hulle bure was hoofsaaklik immigrante. Ten spyte van armoede het Reece die inwoners in die kompleks soos een groot familie ervaar. Houdings teenoor die Iere (ook genoem Pikeys) was die naaste wat Reece in Londen aan rassisme gekom het. Die Pikeys het in karavane langs paaie gewoon en daar is baie neergesien op hulle.

By die universiteit is Reece weer tydens die *Fees must fall*-beweging met klassisme gekonfronteer. Dit was vir haar 'n moeilike tyd, aangesien hierdie protesaksie net voor die eksamen veroorsaak het dat sy agter geraak het met haar studies. Reece weet dat haar pa hard gewerk het om haar universiteit toe te stuur. Sy voel dat gratis opleiding nie volhoubaar sal wees nie en slegs vir diegene wat goed presteer beskikbaar behoort te wees.

Op tienjarige ouderdom moes Reece hard werk in haar dubbelmediumlaerskool in die Noord-Kaap om haar taalagterstand in Afrikaans te bowe te kom. Sy was die enigste wit Engelssprekende leerder. Die ander Engelssprekende leerders was almal swart of bruin, terwyl die Afrikaanssprekende leerders wit was. Weens haar agterstand in Afrikaans was Reece se vriende meestal bruin en swart kinders. Reece is later deur wit leerders afgeknou omdat sy met swart en bruin kinders vriende was. Wit leerders sou sê: “I have lice because I hung out with black kids.” Reece se Afrikaans het verbeter, en terwyl sy die swart leerders in haar klas met Afrikaans gehelp het, het sy goeie vriendskappe gevorm.

Op hoërskool het nog 'n wit Engelssprekende leerder by die skool aangesluit. Reece se vriende op hoërskool was hierdie wit Engelssprekende seun en bruin leerders van die skool. Sy het later 'n verhouding met 'n bruin leerder aangeknoop en dit “isolated me even further from the Afrikaner community”. Die wit leerders se opmerkings teenoor Reece het haar as wit Generasie 1.5-meisie ongemaklik laat voel. Sy kon haar nie vereenselwig met die rassistiese stereotipering van wit Afrikaners nie. In 'n oorheersend Afrikaanssprekende skoolstelsel het dié sosiale kategorisering haar uitgesluit laat voel (vgl. Yuval-Davis 2006).

Op universiteit was Reece minder bekommerd oor die gemeenskap se mening aangaande haar verhouding met 'n bruin man. Sy was nie meer “a youngster in their eyes” nie en het gevoel “they respect me more”. Sy glo haar “personal shell contributed to their coldness” in die verlede.

In die opvoedkundeklasse word studente gereeld in groepe ingedeel. Volgens Reece “a lot of students do switch mostly to Setswana” tydens groepwerk. Reece het nie net kodewisseling waargeneem nie, maar ook taalspanning. ’n Groep bruin Afrikaanssprekende meisies was gereeld in konflik met ’n groep swart Setswanasprekende meisies. Reece vertel die groepe was “very upset when the people speak in Setswana and vice versa”. Net so was die Setswanasprekende studente ontsteld as studente Afrikaans in die klas praat. In haar tweede jaar op universiteit het sy besef dat sy Afrikaanssprekende mense geoordeel het op grond van die groep Afrikaanssprekendes wat sy in Donkerhoek leer ken het. Sy het ook besef dat haar onsekerheid oor ander mense maklik die indruk kon gee dat sy haar beter hou as ander.

Reece het haar vakkeuse in haar tweede jaar verander. Sy het oorgeskakel van Afrikaans na geskiedenis. Ten spyte daarvan dat sy in haar eerste jaar goed presteer het in Afrikaans, was dit “difficult to express myself in class”. Vandat sy al haar vakke in Engels kon neem, was sy minder negatief oor Afrikaans. Om suiwer en korrek Engels te praat is deel van haar Engelse kultuur en sy glo “If you don’t speak proper English, you are unintelligent.” Herinneringe, verhoudings en plekke is die grondslag in die strewende na ’n sin van verbintenis (Bennett 2014). Reece se agtergrond in Engeland veroorsaak dat sy altyd ’n verbintenis maak met sleng. As iemand iets op ’n ander manier in Engels sê, dink sy: “We would have said it this way.” Reece toon identiteitshibridisasie ten opsigte van taal. Sy behou steeds haar suiwer Engels wat sy in Londen geleer het, terwyl sy Afrikaans nuut in Suid-Afrika aanleer (Wagner 2016).

In haar finale jaar op universiteit het Reece heelwat konflik ervaar aangaande die medium van onderrig in die mikroklasse. As studente hul Afrikaans-lesse aangebied het, het die Setswanasprekende studente gevoel dit mag nie toegelaat word nie. Dan weer wou die Tswana-studente hul geskiedenislesse in Setswana aanbied om meer oefening daarin te kry. Vir Reece was taalspanning dus ’n daaglikse werklikheid. Sy voel sterk daarvoor dat indien taalspanning nie bestuur word nie, dit maklik kan oorgaan na rassespanning. Die kodewisseling tussen tale wat in haar eerste jaar sterk gebruik is, het in haar finale jaar nie meer voorgekom nie. Spanning en onverdraagsaamheid tussen verskillende taalgroepe speel ’n sleutelrol in studente se strewende na ’n sin van verbintenis. In haar finale jaar het Reece ’n verhouding met ’n Afrikaanssprekende man aangeknoop. Hy het haar geleer om mense nie te oordeel nie, maar hulle ’n kans te gee “to show you who they really are”. Reece se negatiewe ervaringe met Afrikaanssprekende kinders op skool het haar aanvanklik onverdraagsaam teenoor dié groep gemaak. Haar latere omgang met verskeie Afrikaanssprekendes en haar verhouding met ’n Afrikaanssprekende man het haar gehelp om verby hierdie onverdraagsaamheid te beweeg.

Met Reece se blootstelling aan verskeie rasse op universiteit was sy “more comfortable and eager to engage with someone that is different”. Sy het geleer dat sy moet aanpas indien sy in die multikulturele kampusomgewing wou inpas. In Reece se derde jaar is ras en rassake in die geskiedenisklas bespreek, waar studente soms aanvallende rasuitlatings gemaak het wat haar as wit student uitgesluit laat voel het. ’n WhatsApp-groep is ook gestig om die inhoud wat in die klas bespreek is, verder te bespreek. Die groep het rassistiese grappe en aanvallende uitlatings teenoor wit mense gemaak. Reece was die enigste wit student in die klas en hierdie uitlatings het gemaak dat sy deurlopend geïsoleerd gevoel het (vgl. Tatum 2013). As lid van ’n minderheidsgroep het sy nie veilig gevoel om vir haarself op te staan en haar mening te lug nie.

Hierdie ervaringe in die geskiedenisklas het haar meer bewus gemaak van hoe ander mense haar ras beskou. Dit was ook vir haar hartseer om te dink dat studente met ’n duidelike vooroordeel teenoor ander rasse onderwysers wou word. Ten spyte van hierdie voorvalle het

Reece steeds geglo in “living my life colour-blindly”. Sy kategoriseer mense nie volgens ras nie, maar waardeer alle rasgroepe. Reece se hibriede kultuur help haar om tussen verskillende ras- en kultuurgroepe te onderhandel. In Engeland het Reece respek vir al die kultuurgroepe in haar woonkompleks getoon. Sy is ook nooit aan rassisme blootgestel nie. Haar tussenin identiteit help haar om die stereotipering van haar etniese identiteit teë te staan (Bhabba 1994).

Reece het waargeneem dat ras ’n werklikheid is en dat dit veral vir studente wat van klein dorpie en nedersettings kom, ’n groot aanpassing op die multikulturele kampus is. Voordat sy by die universiteit begin studeer het, was sy nie geduldig met mense wat wanopvattinge aangaande ander het nie, maar in die vier jaar op die kultureel heterogene kampus het sy geleer om begrip vir ander te toon. Sy glo dat die multikulturele kampusomgewing haar gehelp het om kulturele verskeidenheid te erken. Reece maak dit duidelik dat sy vir seker inklusiwiteit sal bevorder wanneer sy na ’n multikulturele skool gaan. Sy vertel dat haar eerste twee jaar op universiteit polities gedrewe was, met studente wat negatiewe opmerkings oor ander rasse gemaak het. Die eerste twee jaar was daar ook heelwat spanning ten opsigte van kodewisseling. Reece glo dat die kohesie tussen verskillende rasgroepe op die kampus aandag moet geniet. Sy skryf die oorsaak van rassiespanning toe aan “a lack of knowledge” en vertel dat haar studies in onderwys haar gehelp het om wanopvattinge aangaande taal en ras te verander. Sy glo dat haar onderwysstudies haar gehelp het om almal te waardeer vir wie hulle is ten spyte van verskille.

### **6.3 Emosionele verbintenisse as ’n ervaring van betekenis**

Ervaringe van betekenis sluit kognitiewe stories sowel as emosionele verbintenisse in (Yuval-Davis 2006). In Londen was Reece deel van ’n werkersklasfamilie en het kinders in privaat skole op haar neergesien. Reece vertel hoe daar neergesien word op mense wat in staats-behuising woon. Reece se pa was ’n “low-paying gold-scrubber” en haar ma ’n onderwyser. In die woonkompleks was dit bedags veilig, maar nie in die nag nie. Alkohol- en dwelmmisbruik was algemeen in die woonkompleks. Reece onthou hoe hulle kinders reeds teen 6-uur in die aande tuis moes wees. Reece se pa het alles in sy vermoë gedoen om die gesin uit hierdie slegte omstandighede te kry.

Terwyl sy op skool in Suid-Afrika was, is sy deur wit Afrikaanssprekende kinders verstoot. Tydens haar tweede jaar het sy nie nodig gehad om ’n taalaanpassing te maak nie. Reece se vriendin was almal Engelsprekend en dit het hulle tot ’n eenheid gebind. Die gemeenskaplikheid in haar vriendekring het ’n emosionele verbintenis tussen die vriende teweeggebring (vgl. Yuval-Davis 2006). Sy het geleer om meer verdraagsaam te wees teenoor studente wat van haar verskil. Reece vertel dat sy vroeër jare meer egosentriek was en deurlopend gedink het aan “what other people were thinking of me and how they interpret[ed] me”. Sy voel dat sy uit haar “intrapersonal shell” gebreek het en dat dit haar gehelp het om uit haar gemaksone te kom en grense te verskuif. Voorts glo sy dat sy meer bewus is van hoe sy met ander mense praat en hoe sy hulle laat voel. Sy het ’n ligte kant aan haar en glo dat mense nie te ernstig moet wees nie. Sy vind dit egter moeilik om op dieselfde vlak met mense wat nie eerlik is oor *wie hulle is* nie, te kommunikeer. Voorts glo sy dat goeie kommunikasievaardighede haar sal help om ’n verskil in die skoolstelsel te maak.

Reece is in haar derde jaar vir die eerste keer blootgestel aan mikro-onderrig en klasaanbieding tydens skoolbesoeke. Sy was aanvanklik onseker oor die klasaanbieding, aangesien sy geen vertrouwe in haar onderrigvermoë en klaskamerbestuursvaardighede gehad het nie. Nog ’n

uitdaging vir Reece was die ekstra vak wat sy in haar derde jaar geneem het, asook gebaretaal wat sy as kommunikasietaal gekies het. Dan het sy ook haar verlowing verbreek slegs twee weke voor die finale eksamen. Tog het sy al hierdie uitdagings te bowe gekom en besef sy dat sy haarself nie moet onderskat nie.

In Reece se finale jaar het sy 'n sin van verbintenis tydens lesaanbiedings ervaar. Sy het waargeneem dat die meeste studente in hul finale jaar hul werk ernstig opgeneem het en bereid was om saam met ander studente te werk om hul lesaanbiedings, onderrigstyle, metodes en tegnieke te verbeter. Dié groep onderwysstudente se samewerking en gemeenskaplikheid het bygedra tot 'n sosiale groepkohesie. Die lewenslesse wat Reece oor die vier jaar op kampus geleer het, het haar gehelp om ander te waardeer vir *wie hulle is* (vgl. Tajfel en Turner 1979).

#### **6.4 Navigasie van 'n sin van verbintenis deur gedeelde waardes**

In Londen het Reece se pa haar gewys hoe onveilig haar omgewing is. Hy het haar geleer waar om te loop en dit het Reece “street smart” gemaak. As sy iemand teëkom wat verdag lyk, het sy na die ander kant van die pad beweeg. Reece se ma was meer soos 'n vriendin vir haar. 'n Jaar na hulle aankoms in Suid-Afrika, is Reece se ouers geskei. Dit was 'n moeilike tyd in Reece se lewe. Albei haar ouers wou hê dat Reece by hulle moes woon en haar ma wou nie die egskeidingsbriewe onderteken nie. Met die afhandeling van die skeisaak het Reece by haar pa gaan woon.

Op skool het Reece nie die waardes, houdinge en norme van die wit Afrikaanssprekende mense in haar gemeenskap gedeel nie en het sy eerder geïdentifiseer met bruin en swart kinders in haar gemeenskap. Sy was 'n ywerige leser met 'n passie vir onderwys. Ten spyte daarvan dat Reece nie ingeskakel het by al die universiteitsaktiwiteite nie, het sy wel 'n sin van verbintenis op kampus ervaar. Haar gedeelde waardes met haar vriendekring het hierdie sin van verbintenis versterk (vgl. Yuval-Davis 2006).

In haar tweede jaar het Reece se verbintenis met die multikulturele kampus verbeter en sy glo dat haar volwassewording daartoe bygedra het. Sy het dit geniet om 'n student te wees en het algemene aanvaarding op kampus ervaar. Die feit dat sy nie meer egosentries was nie, het daartoe gelei dat sy makliker in haar nuwe omgewing kon aanpas. Sy het ook ervaar dat studente wat van 'n omgewing buite die universiteit kom, ander studente makliker aanvaar. Reece se grootste uitdaging in haar derde jaar was toe sy haar verlowing net voor haar finale eksamen verbreek het. Sy het gevoel dat sy nie gereed was om te trou nie en sy wou vir haarself tyd gun om uit te vind wie sy is en wat sy werklik in die lewe wil hê.

Reece se vriende is onderwysstudente wat hardwerkend is, al neem hulle die lewe nie te ernstig op nie. As vriende ruil hulle gedurig idees oor lesaanbieding uit. Reece en haar beste vriendin deel verskeie waardes: 'n liefde vir lees, 'n goeie humorsin en die strewe om 'n uitstekende onderwyser te word. Reece se gedeelde waardes met haar vriende was aanvanklik 'n liefde vir lees, maar in haar finale jaar het die ooreenkoms in waardes verskuif na 'n liefde vir sekere vakke. In haar derde jaar het sy in die kleiner vakspesifieke modules 'n natuurlike sin van verbintenis ervaar. Die studente in Reece se vakgroep het almal 'n passie vir Engels en geskiedenis. Sy vertel dat die intieme groep waartoe sy behoort het, in dieselfde ding belanggestel het – onderrig. Die kliks wat in die eerste twee jaar gevorm het, het in die vierde jaar ontbind. Reece het veral in haar finale jaar deel gevoel van haar vakspesifieke klasse. Sy glo dat die aanbiedingslesse in haar finale jaar haar passie vir onderwys laat verdiep het. In

haar finale jaar het sy 'n sin van verbintenis tydens lesaanbiedings ervaar. Die studente het hul studie ernstig opgeneem en almal het saamgewerk om hul onderrigstyle, metodes en tegnieke te verbeter. In haar finale jaar het Reece 'n klas met ongeveer 30 studente gedeel. Al was daar nie 'n eenheid onder die klasgroep nie, was hulle nie vreemdelinge vir mekaar nie en het hulle mekaar bygestaan.

Die intragroepkohesie wat Reece met haar vriendekring en klasgroep ervaar het, het haar sin van verbintenis versterk. Die kohesie is deur gedeelde waardes verseker en het bygedra tot positiewe samewerking, die evaluering van lesse en 'n gemeenskaplikheid binne haar vriendekring. Lidmaatskap van 'n groep het waarde en emosionele betekenis, en individue soos Reece internaliseer sodanige groeplidmaatskap om hulleself te kategoriseer (vgl. Tajfel en Turner 1979). Reece het haarself met passievolle, doelgedrewe vriende omring, wat nie alleen tot haar positiewe sosiale identiteit bygedra het nie, maar ook haar sin van verbintenis op die multikulturele kampus versterk het. Die aktiewe proses waartydens sy volgens haar waardes met ander geïdentifiseer het, het die klem verander van *wie sy is* na *wat sy doen*.

Aangaande Reece se Engelse kultuur is teetyd en korrekte Engelse uitspraak vir haar belangrik. Haar tussenin identiteit het veroorsaak dat sy oor kennis van twee wêrelddele beskik (Bhabha 1994). Sy glo dus dat haar wêreld nie so klein is soos dié van baie ander studente nie. Haar langtermyn doelwit is om na haar geboorteland, Engeland, terug te keer.

## 7. Gevolgtrekking

Die artikel toon die skakeling tussen plek (globaal en plaaslik), identiteit (tussenin identiteit) en kultuur in 'n Generasie 1.5-student se strewe na 'n sin van verbintenis.

Reece se narratiewe belig hoe kulturele faktore soos taal en ras – gekoppel aan mag en outoriteit – diskoerse lewer wat 'n sin van insluiting in sommige gevalle en uitsluiting in ander gevalle kweek. Migrante met 'n hibriede identiteit onderhandel en navigeer tussen verskillende kultuur-, ras- en taalgroepe asook uiteenlopende omgewings. As Generasie 1.5 student ervaar Reece in sommige gevalle integrasie met die nuwe kultuur en in ander gevalle marginalisasie. Reece se narratiewe vertel onder meer die verhaal van studente, personeel en 'n nuutgestigte universiteit wat 'n ingebedde geskiedenis, kennis en ervarings van 'n rassige verlede saamdra. Dit blyk dat die universiteit se visie van demokratiese praktyke en sosiale geregtigheid nie altyd in die praktyk uitgevoer word nie. Die kweek van 'n sin van verbintenis vereis insluiting en gelykheid deur aktiewe deelname (Anthias 2013). Taal- en rassspanning beklemtoon hoe verskille en ongelyke magsverhoudings stremmend inwerk op die strewe na 'n sin van verbintenis op 'n multikulturele kampus. Reece se tussenin identiteit help haar egter om met 'n nuwe perspektief na die kultuurhistoriese uitdagings in Suid-Afrika te kyk.

Die gedeelde waardes van 'n vriendekring kan die spanning wat op 'n multikulturele kampus ervaar word, verlig. Terwyl taal- en rasverskille op die agtergrond skuif, dra die gemeenskaplikheid wat gedeelde waardes meebring by tot 'n sin van verbintenis.

Die belangrikheid van die skoolruimte en universiteitskonteks in Reece se strewe na 'n sin van verbintenis word in haar narratiewe uitgebeeld. Hierdie ruimtes speel 'n bepalende rol in die vorming van haar tussenin identiteit. Reece het op grond van haar vriendskap met swart en



bruin vriende diskriminasie en marginalisering in die skoolruimte ervaar. In die universiteitskonteks het sy weer geïsoleerd gevoel as die enigste wit student in haar geskiedenisklas. Reece se strewe na 'n sin van verbintenis is 'n emosionele reis wat aangevuur word deur 'n begeerte om in 'n nuwe tuisland in te pas. Aan die een kant word sy aanvaar en waardeer deur haar vriende en klasgroep, met die gevolg dat sy selfvertroue en selfvervulling ontwikkel. Aan die ander kant word sy uitgesluit en gestereotipeer deur enkele individue, wat haar emosies sterker na vore bring en haar meer bedreig laat voel. Ten spyte van die akkulturatiewe stres wat Reece as 'n Generasie 1.5-student ervaar het, het sy 'n unieke identiteit ontwikkel.

Generasie 1.5 se globale en plaaslike kennis dra by tot die meertaligheid en meerkulturaliteit van hierdie groep. Generasie 1.5-studente se multikulturele agtergrond kan daartoe bydra dat hulle tussen die struikelblokke van 'n multikulturele kampus kan onderhandel. Nuwe navorsing kan lig werp op immigrantstudente se ervarings van transformasie in Suid-Afrikaans hoër onderwys.

## Bibliografie

Adams, M., J. Warren, C. Blumenfeld, H. Hackman, M. Peters en X. Zúniga (reds.). 2013. *Readings for diversity and social justice*. 3de uitgawe. New York: Routledge.

Allen, C.D., C.A. McNeely en J.G. Orme. 2016. Self-rated health across race, ethnicity, and immigration status for US adolescents and young adults. *Journal of Adolescent Health*, 58(1):47–56.

Anoniem. 2015. The academic plan: 2014–2018. Kimberley, Suid-Afrika (20 April 2022 geraadpleeg).

Anthias, F. 2013. Identity and belonging: Conceptualisation and political framings. Konsepdokument nr. 8. [https://kompetenzla.uni-koeln.de/sites/fileadmin2/WP\\_Anthias.pdf](https://kompetenzla.uni-koeln.de/sites/fileadmin2/WP_Anthias.pdf) (25 April 2022 geraadpleeg).

Bammer, A. 1994. *Displacements: Cultural identities in question*. Bloomington: Indiana University Press.

Banks, J.A. (red.). 2012. *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks: Sage.

Benesch, S. 2008. “Generation 1.5” and its discourses of partiality: A critical analysis. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7(3/4):294–311.

Bennett, J. 2014. Gifted places: The inalienable nature of belonging in place. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32(4):658–71.

Benyamin, N.A. 2018. The ethnic identity journey of 1.5 generation Asian American college students. Doktorale proefskrif, University of Northern Colorado. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/477> (25 April 2022 geraadpleeg).

Berry J.W. 1980. Acculturation as varieties of adaptation. In Padilla (red.) 1980.

- . 2017. Theories and models of acculturation. In Schwartz en Unger (reds.) 2017.
- Bhabha, H.K. 1994. Frontlines/borderposts. In Bammer (red.) 1994.
- Bitzel, A. 2013. Who are "We"? Examining identity using the Multiple Dimensions of Identity model. *Praxis: A Writing Center Journal*, 11(1):1–6.
- Block, N. 2007. Consciousness, function, and representation: Collected papers. *The Modern Language Journal*, 91(1):863–76.
- Boccagni, P. en L. Baldassar. 2015. Emotions on the move: Mapping the emergent field of emotion and migration. *Emotion, Space and Society*, 16:73–80.
- Boland, C. 2020. Hybrid identity and practices to negotiate belonging: Madrid's Muslim youth of migrant origin. *Comparative Migration Studies*, 8(26):1–17.
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. Los Angeles: Sage.
- Braun, V. en V. Clarke. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101.
- Brown, A.D. 2015. Identities and identity work in organizations. *International Journal of Management Reviews*, 17(1):20–40.
- Burmeister, E. en L. Aitken. 2012. Sample size: How many is enough? *Australian Critical Care*, 25(4):271–4.
- Byrd Clark, J. 2009. *Multilingualism, citizenship, and identity: Voices of youth and symbolic investments in an urban, globalized world*. Londen: Continuum.
- Carolissen, R. en P. Kiguwa. 2018. Narrative explorations of the micro-politics of students' citizenship, belonging and alienation at South African universities. *South African Journal of Higher Education*, 32(3):1–11.
- Cartmell, H. en C. Bond. 2015. What does belonging mean for young people who are international new arrivals? *Educational & Child Psychology*, 32(2):89–101.
- Cieslik, A. en M. Verkuyten. 2006. National, ethnic and religious identities: Hybridity and the case of the Polish Tatars. *National Identities*, 8(2):77–93.
- Clandinin, J.D. 2018. Reflections from a narrative inquiry researcher. *Learning Landscapes*, 11(2):17–23.
- Crockett, L.J., M.I. Iturbide, R.A. Torres Stone, M. McGinley, M. Raffaelli en G. Carlo. 2007. Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4):347–55.

- Crouch, L. en U. Hoadley. 2018. The transformation of South Africa's system of Basic Education. In Levy, Robert, Hoadley en Naidoo (reds.) 2018.
- Crozier, G., D. Reay en J. Clayton. 2019. Working the Borderlands: Working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7):922–37.
- Departement van Hoër Onderwys en Opleiding. 2013. *Witskrif vir naskoolse onderwys en opleiding*. Pretoria: Departement van Hoër Onderwys en Opleiding.
- Departement van Onderwys. 2001. Education change and transformation in South Africa: A review 1994–2001. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Dolberg, P. en K. Amit. 2022. On a fast-track to adulthood: social integration and identity formation experiences of young-adults of 1.5 generation immigrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–20.
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Faez, F. 2012. Linguistic identities and experiences of generation 1.5 teacher candidates: race matters. *TESL Canada Journal*, 29:124–41.
- Falcon, J. 2013. Social mobility in 20th century Switzerland. Doktorale tesis, Université de Lausanne.
- Fix, M. en J.S. Passel. 2003. *US immigration: trends and implications for schools*. Washington: Urban Institute. [https://webarchive.urban.org/UploadedPDF/410654\\_NABEPresentation.pdf](https://webarchive.urban.org/UploadedPDF/410654_NABEPresentation.pdf) (25 April 2022 geraadpleeg).
- Friedmann, J. 2007. Reflections on place and place-making in the cities of China. *International Journal of Urban and Regional Research*, 31(2):257–79.
- Hall, S. 2006. The future of identity. In Hier en Bolaria (reds.) 2006.
- Hier, S.P. en B.S. Bolaria (reds.). 2006. *Identity and belonging: rethinking race and identity in Canadian society*. Toronto: Canadian Scholar's Press.
- hooks, b. 2009. *Belonging: a culture of place*. New York: Routledge.
- Hurtado-de-Mendoza, A., F.A. Gonzales, A. Serrano en S. Kaltman. 2014. Social isolation and perceived barriers to establishing social networks among Latina immigrants. *American Journal of Community Psychology*, 53(1):73–82.
- Kebede, S.S. 2010. *The struggle for belonging: forming and reforming identities among 1,5-generation asylum seekers and refugees*. Oxford: Refugee Studies Centre.
- Korpershoek, H., E.T. Canrinus, M. Fokkens-Bruinsma en H. de Boer. 2020. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6):641–80.

Lee, J. en M. Zhou (reds.). 2004. *Asian American youth: culture, identity, and ethnicity* New York: Routledge.

Levy, B., C. Robert, U. Hoadley en V. Naidoo. 2018. *The politics and governance of Basic Education*. Oxford: Oxford University Press.

Maree, K. 2016. *First steps in research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Maslow, A.H. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

May, S., T. Modood en J. Squires (reds.). 2004. *Ethnicity, nationalism and minority rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

May, V. 2011. Self, belonging and social change. *Sociology*, 45(3):363–78.

McGarrigle, J. 2018. Getting in tune through arts-based narrative inquiry. *Irish Educational Studies*, 37(2):275–93.

Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2016.

Padilla, A.M. (red.). 1980. *Acculturation: Theory, models, and some new findings*. Boulder: Westview.

Park, G. 2013. Writing is a way of knowing. Writing and identity. *English Language Teaching Journal*, 37(3):36–48.

Peters, K., M. Stodolska en A. Horolets. 2016. The role of natural environments in developing a sense of belonging: a comparative study of immigrants in the US, Poland, the Netherlands and Germany. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17:63–70.

Pfaff-Czarnecka, J. 2011. From “identity” to “belonging” in social research: plurality, social boundaries, and the politics of the self. (Working Papers in Development Sociology and Social Anthropology, 368.) Bielefeld: Universität Bielefeld. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43102/ssoar-2011-pfaff-czarnecka-From\\_identity\\_to\\_belonging\\_in.pdf;jsessionid=914CC5D908F980EF7A2ACA2B62BFF7B7?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/43102/ssoar-2011-pfaff-czarnecka-From_identity_to_belonging_in.pdf;jsessionid=914CC5D908F980EF7A2ACA2B62BFF7B7?sequence=1) (25 April 2022 geraadpleeg).

Pollini, G. 2005. Elements of a theory of place attachment and socio-territorial belonging. *International Review of Sociology*, 15(3):497–515.

Roh, S.Y. en I.Y. Chang. 2020. Exploring the role of family and school as spaces for 1.5 generation South Korean’s adjustment and identity negotiation in New Zealand: a qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124408> (25 April 2022 geraadpleeg).

Rosenthal, G. (red.). 2009. *Ethnicity, belonging and biography: ethnographical and biographical perspectives*. Münster: Lit Verlag.

Rumbaut, R.G. 2012. Generation 1.5, educational experiences of. In Banks (red.) 2012.

- Said, E.W. 2000. Invention, memory, and place. *Critical Inquiry*, 26(2):175–92.
- Schachter, E.P. 2005. Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3):375–95.
- Schwartz, S.J. en J.B. Unger (reds.). 2017. *Oxford handbook of acculturation and health*. New York: Oxford University Press.
- Stebbleton, M.J., R.L. Huesman Jr. en A. Kuzhabekova. 2010. Do I belong here? Exploring immigrant college student responses on the SERU survey sense of belonging/satisfaction factor. *Research & Occasional Paper Series*, 13(10):1–13.
- Stebbleton, M.J., C. Rost-Banik, E. Greene en L. DeAngelo. 2017. “Trying to be accepted”: Exploring foreign-born immigrants’ interactions with faculty and practitioners. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(4):357–70.
- Strayhorn, T.L. 2018. *College students’ sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge.
- Suárez-Orozco, C., M.M. Suárez-Orozco en I. Todorova. 2008. *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suh, E.K., J. Dyer, B. McGee en E. Payne. 2022. To, through and beyond Higher Education: A literature review of multilingual immigrant students’ Community College transitions. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(5):301–17.
- Tajfel, H. en J. Turner. 1979. An integrative theory of inter-group conflict. In Williams en Worchel (reds.) 1979.
- Tatum, B. 2013. The complexity of identity: Who am I? In Adams, Warren, Blumenfeld, Hackman, Peters en Zúniga (reds.) 2013.
- Titzmann, P.F. en R.M. Lee. 2022. New temporal concepts of acculturation in immigrant youth. *Child Development Perspectives*, 16:165–72.
- Vaccaro, A., M. Daly-Cano en B.M. Newman. 2015. A sense of belonging among college students with disabilities: an emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7):670–86.
- Waters, M.C. 2014. Defining difference: the role of immigrant generation and race in American and British immigration studies. *Ethnic and Racial Studies*, 37(1):10–26.
- Williams, J. en S. Worchel (reds.). 1979. *The social psychology of inter-group relations*. Belmont: Wadsworth.
- Wright, S. 2015. More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach. *Progress in Human Geography*, 39(4):391–411.

- Wu, Z. en M. Penning. 2015. Immigration and loneliness in later life. *Ageing & Society*, 35(1):64–95.
- Wynveen, C.J., G.T. Kyle, J.D. Absher en G.L. Theodori. 2011. The meanings associated with varying degrees of attachment to a natural landscape. *Journal of Leisure Research*, 43(2):290–311.
- Yeh, C.J., A.K. Arora, M. Inose, Y. Okubo, R.H. Li en P. Greene. 2003. The cultural adjustment and mental health of Japanese immigrant youth. *Adolescence*, 38:481–500.
- Youkhana, E. 2015. A conceptual shift in studies of belonging and the politics of belonging. *Social Inclusion*, 3(4):10–24.
- Yuval-Davis, N. 2004. Borders, boundaries and the politics of belonging. In May, Modood en Squires (reds.) 2004.
- . 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3):197–214.
- . 2011. Power, intersectionality and the politics of belonging. Institut for Kultur og Globale Studier, Aalborg Universitet. Feminist Research Center konsepdokument, nr. 75. <https://doi.org/10.5278/freia.58024502> (12 Mei 2022 geraadpleeg).
- Zhou, M. 2004. Coming of age at the turn of the twenty-first century: a demographic profile of Asian American youth. In Lee en Zhou (reds.) 2004.