

Die navigasiepraktyke¹ van leerders uit arm, landelike gebiede

Jerome Joorst

Jerome Joorst, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel handel oor 'n groep arm, landelike leerders se belewing van hulle skoling in 'n landelike woongebied. Dit beskryf die hoërskoolleerders se aanpassings- en navigasiestrategieë in eendimensionele eendersmakende skoolomgewings wat dikwels nie leerders se unieke vorme van kapitaal in ag neem nie. Met behulp van etnografiese metodes ondersoek hierdie bydrae hoe dié leerders hulle posisioneer in én sin gee aan 'n skoolstelsel wat almal oor dieselfde prestasiegedrewe kam skeer. Bourdieu se teoretiese lens van gebied, habitus en kapitaal is gebruik om aan te voer dat leerders uit arm, landelike gebiede se navigasiepraktyke verstaan behoort te word aan die hand van die wisselwerking tussen hulle liggame en die gebied waarin hulle funksioneer. Bourdieu se teorieë word in die artikel meer breedvoerig verduidelik. Die klem van die artikel val op hoe die leerders se beperkende leeromgewings hulle dwing om navigasiepraktyke te skep om deur hulle skoolloopbane koers te hou. Dít behels onder meer die gebruik van alternatiewe vorme van kapitaal soos strewing, geloof en verbeelding as 'n platform om 'n sogenaamde selfgeskoolde habitus te ontwikkel.

Trefwoorde: arm; habitus; kapitaal; landelike gebiede; leerders; navigasiepraktyke; selfbestuurpraktyke; selfgeskoolde habitus

Abstract

The navigational practices of learners from poor, rural areas

This article is about five rural high school learners' lived experiences of their schooling in a rural low-socio-economic residential area on the west coast of South Africa. It describes their adaptive and navigational strategies in one-dimensional assimilatory school environments. The author argues that this learning environment fails to acknowledge or take into account the learners' unique forms of capital that they bring from their homes and communities. Despite poor academic results by learners from poor, rural backgrounds together with popular media often positioning them as deficient in the schooling system, this article suggests that it

is these unique forms of capital which are central in supporting such learners to remain in school and that these generalisations often conceal an undiscovered world of navigational strategies that these learners use to stay on course, and that is the focus of this investigation.

Much has been written about youth subjectivity formation in different South African contexts (Fillies and Fataar 2015; Bray, Gooskens, Kahn, Moses and Seekings 2010; Fataar 2007, 2009, 2010, 2012; Soudien 2004, 2007; Swartz 2009). Soudien's research, for example, offers insights into how the hope and belief of youth are tested in the post-apartheid era as they struggle with their parents to survive in a fast-changing society. He also describes how these experiences have important implications for these learners' learning experiences (Soudien 2007). Bray and colleagues (2010) offer a rich sociological description of the general assumptions about youths' learning experiences in different communities and school contexts. Swartz's description of poor, rural youths' microsystems and how agency in them comes to the fore (2009:5), offers a good overview of the contextual factors to take into account in a study of youth subjectivity. Fataar (2012) analyses how geography and social space come to bear in youths' interaction with their lived and school spaces. His emphasis is on how changing environmental factors within the social spaces inhabited by young people influences their mobility and the adaptations they make, as well as their navigational practices as they carve out educational pathways for themselves.

The schooling practices of learners from poor, rural areas are situated in a broader system of social relations that stretches way beyond the school. Democratic South Africa inherited a fragmented education system from the apartheid era which eventually led to deep inequality among races and specific geographical areas. In post-apartheid South Africa, despite learners' right to equal education as espoused in article 29(1) of the Constitution (RSA 1996), many poor rural learners find themselves trapped in school environments that have not changed significantly and which do not support their learning needs. Spaul (2011) describes South Africa as having a two-tier school world: one for the poor communities, situated mostly in working-class communities and rural areas, where schools are labelled as quintile 1–3 schools, and a second tier, found in affluent communities labelled quintile 4 and 5 schools. Quintile 1–3 schools still suffer from historical shortcomings and lack basic infrastructure such as adequate classrooms, water and electricity, telephone lines, internet access and functional libraries. Socio-economic factors like poverty and unemployment in the areas concerned directly impact on the quality and educational experiences of the children who live there.

Using qualitative, ethnographic methods, this article investigates how these learners position themselves in, and give meaning to, a schooling system that measures everyone against the same performance-driven standards. As a qualitative researcher, I attempt to provide an in-depth description of the five participants' navigational practices at school based on observation, subjective exploration and interpretation of reality. Using a qualitative approach enabled me to come to understand the participants' frame of reference as, according to Cohen, Manion and Morrison (2000:19), one's interpretation of the social world stems from one's inherent frame of reference. Qualitative research thus allows one to zoom in on how individuals act at the intersection of fast-changing macro-community processes and micro-circumstances.

An ethnographic research approach enables the researcher to gain a deeper insight into the social interactions, forms of behaviour and assumptions in groups, teams, organisations and

communities (Reeves, Kuper and Hodges 2008:512). Ethnographic research embeds the researcher into the world of the participants in the research, and as such allows the researcher to gain an in-depth understanding of their social environment. This form of research also holds the potential for the researcher to gain an insight into what might otherwise not have been revealed through the use of interviews. The research for this article employed a postmodern, ethnographic approach that aimed to question knowledge that is generally accepted [my emphasis] as reliable² (Denzin and Lincoln 1998:291). The focus, therefore, was on investigating and exposing learner practices and knowledge, such as the navigational practices of poor rural learners, that often remains unnoticed.

The data for this study was collected from five purposefully selected high school learners. Pseudonyms are used for the learners to protect their identity and the necessary ethical clearance was obtained from all the relevant stakeholders. The participants in the study all came from working-class families, were in the same grade (11) and attended the same school in a rural town approximately 130 km north of Cape Town. The learners are representative of the generic black population living in working-class conditions in the rural town. I spent time in the learners' school and classrooms where I made video observations of the participants in their learning environment in order to gain an insider perspective of how they go about their learning. In addition, I conducted semi-structured interviews with each participant and used documentary evidence such as diaries, school report cards and workbooks to ensure consistency of the data gained from the observations and interviews.

This article draws on Bourdieu's concepts of practice, field, habitus and capital to provide the theoretical tools for understanding young peoples' engagement with the field of school. The value of Bourdieu's social-scientific perspective is that it provides us with a lens to understand poor, rural students' internal dispositions in relation to external influences. For Bourdieu (1990:190), "the body is in the social world, but the social world is also in the body". His concepts, therefore, enable me to elucidate the analytic focus of this article.

Drawing on the analysis of the research data, this article describes how learners' school achievements are a result of the extent to which their forms of capitals coincide with the expected school outcomes as established by the education system (Bourdieu and Passeron 1977:22). The article thus argues that those learners who achieve at school are able to present the necessary habitus and corresponding capitals that fit with what the school purports as ideal. However, in many instances schools do not value the capitals that learners from poor backgrounds bring to the school contexts, and consequently these learners often don't do well in school or are seen as incompetent in the schooling system.

In response, therefore, what this article brings to the fore, is a discussion on how the limiting learning environments of poor, rural schools force learners to create unconventional navigational practices that draw on their embodied capitals from their homes and communities, that allow them to stay on course throughout their school career. The article concludes by showing how they draw on the use of alternative forms of capitals such as aspiration, belief and imagination as a platform to develop a viable self-schooled habitus.

Keywords: capital; habitus; learners; navigational practices; poor; rural areas; self-schooled habitus

1. Inleiding

Swak akademiese prestasie deur leerders uit arm, landelike gebiede, tesame met berigte in die populêre media, posisioneer dikwels sodanige leerders as onbevoeg in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel. Agter hierdie veralgemening skuil egter 'n grootliks onverkende wêreld: die leernavigasietrategieë wat hierdie leerders moet gebruik om koers te hou op skool, en hoe hulle opvoedkundige subjektiwiteite sodoende vorm aanneem. Om hierop lig te werp, ondersoek ek in hierdie artikel die leernavigasiepraktyke van vyf hoërskoolleerders by 'n landelike skool in die Weskusstreek van Suid-Afrika.

Hierdie artikel bou voort op 'n vorige navorsingsprojek (Joorst 2015) waarin gefokus word op hoe 'n groep arm, landelike leerders probeer sin maak van die projek van opvoeding te midde van die beperkings van hul werkersklashuise en -woonbuurt. Die fokus in daardie projek is op die ontwikkeling van 'n selfgeskooldeheid op die gebied buite die skool. Vir hulle is dit nie net 'n kwessie van skoolgaan en sukses behaal deur harde werk en deursettingsvermoë nie, maar van eerstens die beperkings in hul ouerhuise en woonbuurt oorleef. Hierdie artikel fokus op die vorming van 'n selfgeskooldeheid binne die gebied van die skool. Saam poog die twee artikels om 'n geheelbeeld te skets van die werking van 'n selfgeskoolde habitus in arm, landelike leerders te midde van die kompleksiteite van hul ouerhuise, woonbuurt en skool en hoe dit vir hulle 'n platform skep waarop hulle hul skoling kan bou.

Daar is reeds heelwat geskryf oor jeugsubjektiwiteitsvorming in verskillende Suid-Afrikaanse kontekste (Fillies en Fataar, 2015; Fataar 2007, 2009, 2010, 2012; Bray, Gooskens, Kahn, Moses en Seekings 2010; Swartz 2009; Soudien 2004, 2007). Soudien (2004:53) se navorsing bied byvoorbeeld insig in hoe die hoop en geloof van jeugdige in die era ná apartheid op die proef gestel word namate hulle saam met hulle ouers sukkel om in 'n snelveranderende samelewing te oorleef. Hy beskryf ook hoe hierdie ervarings belangrike implikasies inhou vir hierdie jeugdige se leerervarings (Soudien 2007). Op hulle beurt bied Bray en kollegas (2010) 'n ryk sosiologiese beskrywing van die algemene aannames oor jeugdige se leefervarings in verskillende gemeenskaps- en skoolkontekste. Swartz (2009:5) se beskrywing van arm jeugdige se mikrostelsels deur die Bourdieuaanse lense van morele en sosiale vorme van kapitaal, en hoe agentskap by hulle na vore kom, bied eweneens 'n goeie oorsig van die kontekstuele faktore om in ag te neem in 'n studie van jeugsubjektiwiteite. Fataar (2012) ontleed hoe geografie en sosiale ruimte in jongmense se wisselwerking met hulle leef- en skoolruimtes tot uiting kom. Sy klem op hoe veranderde omgewingsfaktore jongmense se mobiliteit en aanpassings beïnvloed, sowel as hulle navigasiepraktyke om vir hulleself 'n opvoedkundige weg te baan, is nóg 'n nuttige uitgangspunt vir hierdie artikel. In sy bespreking van die kulturele wanverhouding tussen skole en hulle leerders in die bedeling ná apartheid is sy vernaamste betoog dat die opvoeding wat skole bied, nie die werklikheid van die meeste leerders in die land in ag neem nie, maar hulle eerder by hegemoniese opvoedingspraktyke probeer assimileer. Weens hierdie “pedagogiese onregverdigheid” (Fataar 2012:5) is daar geen produktiewe wisselwerking tussen skole en die meeste leerders uit werkersklasomgewings nie.

Ondanks die reg op gelyke onderwys ingevolge artikel 29(1) van die Grondwet (RSA 1996) is dit steeds nie 'n werklikheid vir alle leerders in die land nie. Die skoolpraktyke van leerders uit arm, landelike gebiede is veranker in 'n groter stelsel van sosiale verwantskappe wat tot ver buite die skool strek. Suid-Afrika ná apartheid het 'n gefragmenteerde

onderwysstelsel geërf wat geskoei was op 'n beleid van diskriminasie teen sekere rasse-groepe, en uiteindelik tot groot ongelykhede tussen rasse en streke gelei het. Volgens Spaul (2011) het Suid-Afrika 'n tweeskoolwêreld: een vir die armes, dikwels dié in laekwintieskole (1 tot 3), en een vir die gegoedes in hoëkwintieskole (4 en 5). Werkersklasskole in veral landelike omgewings gaan byvoorbeeld gebuk onder historiese tekortkomings (Lingard en Gale 2007) en sukkel steeds met basiese infrastruktuurkweesies soos behoorlike klaskamers, water en elektrisiteit, telefoonlyn, internettoegang en funksionele biblioteke. Baie van hierdie uitdagings hou direk verband met sosio-ekonomiese faktore soos armoede en werkloosheid weens die land se historiese ongelyke onderwysbedeling, wat die gehalte en ervaring van opvoeding vir die leerders in hierdie omgewings direk beïnvloed.

Boonop kry leerders uit arm, landelike gebiede op skool met 'n eendimensionele omgewing te doen. "Eendimensioneel" verwys in hierdie konteks na opvoeders se eenogige benadering in nagesette navolging van die streng voorskrifte van die nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), wat dikwels leerders se individualiteit misken. Prestasiegedrewe moniteringstelsels het 'n oordrewe klem op prestasietekens, -aanwysers en -evaluerings tot gevolg (Ball 2003), dikwels ten koste van individuele belange en behoeftes. Omdat leerders dieselfde inhoud ontvang, is daar ook 'n verwagting dat almal dieselfde sal vaar.

Tog, ondanks bostaande werklikhede, konsentreer min Suid-Afrikaanse navorsing op die voetsoolvlak skolastiese ervarings van arm, landelike leerders op skool, en uit arm, landelike omgewings, met ander woorde hoe hulle hul skoling ervaar. Hierdie artikel fokus op hierdie vraagstuk en op hoe hulle te midde van uiters beperkende omstandighede daaraan sin probeer gee. Om hierdie gaping te help vul, is 'n kwalitatiewe, etnografiese studie van vyf hoërskoolleerders in hulle klasomgewing onderneem. Data is ingesamel met videowaarnemings, gevolg deur semigestruktureerde onderhoude. In die data-ontledingsproses het ek my deur Bourdieu (1984) se teoretiese konsepte van gebied, habitus en kapitaal laat lei om te bepaal hoe hierdie leerders alternatiewe vorme van kapitaal, soos strewing, geloof en verbeelding, gebruik as 'n platform vir die ontwikkeling van wat ek 'n selfgeskoolde habitus noem.

2. Navigasie, gebied, habitus en kapitaal as kern teoretiese oorwegings

As kernkonsepte van die navorsing, is 'n bondige verduideliking van die begrippe *navigasie*, *gebied*, *habitus* en *kapitaal* eerstens gepas.

Om te navigeer, sê die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (2015:832), is om jou koers te bepaal. In hierdie artikel word skoolnavigasie-strategieë dus verstaan as die wyses waarop die leerders hulle weg deur die kontekstuele werklikhede van hulle skole baan om deur hulle skoolloopbaan heen koers te hou.

Vir 'n ontleding van leerders se skoolnavigasie-strategieë bied Bourdieu (1984) se reeds genoemde teoretiese konsepte van gebied, habitus en kapitaal 'n nuttige raamwerk. Volgens Bourdieu is gebiede verskillende handelingsfere met unieke strukture, reëls, werkswyses en semi-outonomie. 'n *Gebied* is "a structured social space, a field of forces, a force field. It

contains people who dominate and people who are dominated. Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space” (Bourdieu 1998:40–1). ’n Gebied is ’n intellektuele konstruksie om die sosiale werklikheid te verstaan en wat trouens as ’n eienskap van die werklikheid voorgehou word. ’n Gebied is bepaalde sektor van die samelewing wat baie verskillende vorme aanneem. *Gebied* verwys dus nie net na een gebied nie, maar na verskillende oorvleuelende gebiede, elk met sy eie reëls en logika. Leerders op ’n gebied soos dié van die landelike skool beywer hulle byvoorbeeld daarvoor om skoolkapitaal te versamel deur hoe hulle op die werklikhede in daardie gebied reageer. Hulle houdings en aksies word beïnvloed deur hulle wisselwerking met die struktuur van die gebied. Leerders internaliseer dus die logika en struktuur van die sosiale ruimtes waarin hulle funksioneer. Die werklikhede in die landelike skoolkonteks word as’t ware in hulle liggame “ingeskryf”. Hierdie internalisering van die eksterne in die liggaam gebeur deur die habitus.

Die *habitus* is die skakel tussen ’n individu se verlede, die hede en die toekoms; tussen die sosiale en die individuele; die objektiewe en die subjektiewe; struktuur en agentskap. Dit is die grondslag vir hoe die mens ál sy belewenisse ervaar en waardeer (Bourdieu 1977:78). Habitus, sê Bourdieu voorts, is:

[s]ystems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them. (Bourdieu 1990:53)

Die habitus is derhalwe die meganisme waardeur die internalisering van eksterne nuwe moontlikhede kan plaasvind. ’n Individue leer die nodige gedragswyses op ’n gebied aan deur die liggaam by die omgewing te laat aanpas en sodoende “a feel for the game” te ontwikkel (Bourdieu 1990:66). Leerders uit arm, landelike omstandighede internaliseer dus die werklikhede van hulle landelike skool en skep bepaalde navigasiepraktyke as gevolg daarvan.

In Bourdieuaanse taal is die bronne waardeur die leerders hulle navigasiepraktyke in werking stel, kapitaal (Bourdieu 1986), oftewel

accumulated labour in its materialised form or its incorporated embodied form that, when appropriated on a private or exclusive basis by agents or groups of agents, enables them to appropriate social energy in the form of reified or living labour. (Bourdieu 1986:15)

Kapitaal is dus die energie waarvoor individue beskik en wat in spesifieke vorme van mag op ’n gebied tot uiting kan kom, waaronder ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal. Sosiale kapitaal is die werklike of virtuele hulpbronne waarvoor ’n individue beskik “by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition” (Bourdieu en Wacquant 1992:119). ’n Individue se vlakke van sosiale kapitaal word dus dikwels bepaal deur sy sosiale verbintenisse, byvoorbeeld lidmaatskap van ’n sekere familie, klas of skool. Kulturele kapitaal kom voor in die beliggaamde toestand, wat sedert kindsbeen in gees en liggaam vasgelê is (Bourdieu 1986:18); die geobjektiveerde toestand, wat in materiële voorwerpe en kulturele goedere, items, boeke, kunswerke en musiekinstrumente opgesluit lê (Bourdieu 1986:19), en die geïnstitusionele toestand, synde akademiese kwalifikasies wat iemand ’n erkende

waarborg van 'n bepaalde kulturele bevoegdheid bied (Bourdieu 1986:20). Kulturele kapitaal verteenwoordig 'n vertrouwdheid met iets wat vir die individu as 'n bron van mobiliteit op 'n gebied dien.

Vir Bourdieu bepaal die vorm van en die hoeveelheid kapitaal waaroor 'n individu beskik sy mate van deelname sowel as sy status op 'n gebied, maar hang sy benutting van kapitaal weer af van sy habitus (Bourdieu 1984:101). Die mate waarin leerders uit arm, landelike gebiede dus hulle vorme van kapitaal sal benut op die gebiede waarin hulle funksioneer, sal afhang van hulle habitus – hulle maniere van dink en doen. Boonop is kapitaal altyd arbitrêr en intersubjektief (Moore 2004), en van waarde net in 'n konteks waar ander dit waardeer.

Om die arm, landelike leerders se skoolnavigasiepraktyke beter te verstaan, moes bogenoemde komplekse wisselwerking tussen hulle habitus (hulle inherente logika en disposisies), hulle vorme van kapitaal (kultureel, sosiaal en ekonomies) en die spesifieke gebiede waarop hulle hulle bevind (die landelike skool) dus ondersoek word (Addison 2009:336). Die volgende paragrawe bied 'n bondige oorsig van die metodologie wat vir hierdie ondersoek ingespan is.

3. Benadering, deelnemers en data-insameling

3.1 Keuse van benadering

Om die deelnemers se natuurlike omgewing te kon binnegaan en dit uit hulle oogpunt te verstaan (McMillan en Schumacher 2001:398), is 'n kwalitatiewe, etnografiese benadering gevolg.

As kwalitatiewe navorser wou ek met hierdie studie uiteindelik 'n dieptebeskrywing bied van die deelnemers se navigasiepraktyke op skool (Babbie en Mouton 2001:270) op grond van die natuurlike waarneming, subjektiewe verkenning en waarlike begrip van hulle werklikheid (McRoy, in Fouché en De Vos 2002:79) uit die hoek van 'n lid van die binnekring (Cohen en Manion 1980). So 'n binnekringoogpunt sou nie moontlik wees met 'n kwantitatiewe benadering nie, wat tradisioneel steekproefgedrewe is en berus op verduidelikings eerder as begrip, en beheerde meting eerder as natuurlike waarneming (Easterby, Thorpe en Lowe 2002:28–31). Die kwalitatiewe benadering het my in staat gestel om die deelnemers se verwysingsraamwerk te verstaan omdat hulle vertolking van die wêreld óm hulle juis van daardie inherente verwysingsraamwerk kom (Cohen, Manion en Morrison 2000:19). Daarbenewens kan kwalitatiewe navorsing insoem op hoe individue op die kruispunt tussen snelveranderende makrosamelewingsprosesse (in hierdie geval die leerders se skool) en hulle eie mikro-omstandighede (in hierdie geval, leerders se arm, landelike agtergrond) optree (Dillabough, Kennelly en Wang 2008:330). Kruispuntnavorsing skep volgens Cabrera (2010:78) veilige fisiese, emosionele en intellektuele ruimtes vir gemarginaliseerde gemeenskappe. Die arm, landelike leerders in hierdie studie kon dus binne so 'n “veilige ruimte” beskryf hoe hulle hulle eie opvoedkundige strewinge te midde van die eendimensionele omgewing van hulle skool hanteer.

Op sigself stel 'n etnografiese benadering navorsers in staat om 'n blik te verkry op die sosiale interaksies, gedragsvorme en opvattinge in groepe, spanne, organisasies en

gemeenskappe (Reeves, Kuper en Hodges 2008:512). Sodoende bied dit insigte wat waarskynlik nie andersins uit onderhoude alleen bekom sou kon word nie, en gee navorsers geleentheid om hulle as't ware in deelnemers se omstandighede "in te grawe" en só 'n dieper begrip van die fyner besonderhede van sosiale gedrag te vorm. In die besonder het ek op 'n postmoderne etnografiese benadering besluit om die aannames oor wat algemeen as betroubare kennis aanvaar word, te bevraagteken en die plaaslike, dikwels ondergeskikte kennis wat daaronder skuil (in hierdie geval, die grootliks onverkende navigasiepraktyke van arm, landelike skoolleerders) bloot te lê (Denzin en Lincoln 1998:291). So 'n benadering kan ryk, gedetailleerde weergawes van respondente, hulle interaksie met ander sowel as hulle praktyke oplewer. Hiervoor moet die navorser egter verby die oorheersende beskrywende etnografie beweeg en vernuwend te werk gaan (Pennycook 1994, in Cummings 1994:691).

3.2 *Beskrywing van deelnemers*

Vyf graad 11-leerders (aan wie ek die skuilname Gavin, Sam, Siphon, Bianca en Vuyo gee) het oor 18 maande aan die studie deelgeneem. Alle etiekvereistes, soos toestemming, naamloosheid en vertroulikheid, is sorgvuldig nagekom. Die leerders se deelname was vrywillig en hulle kon ook in enige stadium aan die studie onttrek.

Die geskikste steekproefmetode was die doelbewuste steekproef, veral omdat die studie uitgevoer is in "'n kleiner opset ... waar die deelnemers maklik geïdentifiseer kan word" (Babbie en Mouton 2010:166). Die vyf deelnemers het almal uit werkersklasomgewings gekom, was almal in graad 11, en was almal verbonde aan dieselfde skool. Boonop was al vyf lede van 'n generiese swart bevolkingsgroep in die woongebied. Hierdie gemeenskaplikhede het hulle draers gemaak van data wat kon lig werp op hoe hulle hulle skoling ervaar en die navigasiepraktyke wat hulle noodgedwonge moes gebruik om sin aan hulle skoling te gee (Maree 2007).

3.3 *Data-insameling*

Data is eerstens deur middel van objektiewe videowaarneming van die vyf deelnemers in hulle klaskamers ingesamel om 'n binnekringblik op hulle selfbestuurstrategieë te verkry, oftewel hoe hulle met hulle skoolwerk omgaan. Daarna is 45 minute lange, individuele semigestruktureerde onderhoude ná skool in een van die klaskamers gevoer om die deelnemers se spontane reaksies op hulle leerervarings so volledig moontlik vas te lê. Sodoende kon ek ook die afleidings uit die videowaarnemings bekragtig.

Omdat die jeugdige 'n kwesbare groep is, is daar ernstige oorweging gegee aan etiese kwessies. Toestemming is verkry van die Wes-Kaap Onderwysdepartement om navorsing in die skool te kon doen. Die ouers van die deelnemers het toestemming verleen om hul leerders waar te neem en te ondervra. Inwilliging is ook van die leerders self verkry om vrywilliglik aan die studie deel te neem en bewus te wees van hul reg om ter enigertyd van die studie te kon onttrek.

Hierdie data-insamelingsmetode het my in staat gestel om 'n getroue en geloofwaardige weergawe te bied van die deelnemers se leefervarings, en om hulle beleving van hulle skoling aan die hand van hulle gebied, habitus en kapitaal akkuraat te beskryf en te vertolk. Om die geloofwaardigheid van die data verder te verhoog, het ek ook ander inligting uit verskillende bronne gebruik vir 'n proses van triangulasie (Lincoln en Guba 1985:219).

Dokumentêre bewyse soos dagboeke, skoolrapporte en werkboeke van deelnemers is derhalwe ook nagegaan om konsekwenheid met die data uit die videowaarnemings en onderhoude te verseker en met die veelvuldige lewenswerklikhede van die deelnemers – wat nie noodwendig uit die onderhoude sou blyk nie – rekening te hou. Deelnemers het transkripsies van die onderhoude ontvang om na te gaan, wat moontlike navorserseensydigheid beperk en datageldigheid verder verhoog het.

Met narratiewe data-ontleding kon ek hierná die data volgens temas en kategorieë indeel (Patton 1990:381). Die temas wat uit die data na vore gekom het (strewingsvorming, geloof en verbeelding), kon my help verklaar hoe hierdie leerders te werk gaan om ongewone vorme van kapitaal op te bou waardeur hulle hulle eie opvoedkundige strewinge binne die strukturele werklikheid van hulle skool kon najaag.

4. Subjektiviteitsvorming in die landelike skoolomgewing – hoe arm, landelike skoolleerders hulle skool en hulleself ín hulle skool beskou

4.1 Die nasionale en plaaslike agtergrond

Buiten eksterne faktore soos armoede, werkloosheid en maatskaplike uitdagings, word landelike skole in Suid-Afrika gekenmerk deur swak skoolprestasie (Departement van Basiese Onderwys 2014:89), hoë uitsaksyfers (Motala, Dieltiens, Carrim, Kgobo, Moyoy en Rembe 2007), swak leeromstandighede (Czerniewicz en Brown 2014:2), ’n gebrek aan infrastruktuur, swaktoegeruste biblioteke en swakopgeleide opvoeders (Motala e.a. 2007:52). Die armste skole (kwintiel 1 tot 3), waar die meeste van die leerders in die land skoolgaan, is in landelike gebiede geleë (Finansiële en Fiskale Kommissie 2011). Soos reeds vroeër genoem is, word opvoeders daarbenewens gedwing om ’n eendimensionele nasionale kurrikulumbenadering (die KABV) te volg, wat ’n bepaalde pedagogiek van opvoeders vereis met ’n swaar klem op die gelykmaking van leerders in ’n prestasiegedrewe omgewing waarin almal oor dieselfde kam geskeer word. Leerders in landelike skole word boonop blootgestel aan gestandaardiseerde sistemiese toetsing (Ramatlapana en Makonye 2012).

Wat betref die landelike omgewing waarin die studie gedoen is, probeer die grootste deel van die inwoners te midde van grootskaalse armoede en werkloosheid ’n bestaan maak. Hierdie mense het nie veel ander keuse as om hulle kinders na die naaste, goedkoopste staatskool (die studieskool) te stuur nie. Dié skool is die produk van apartheidswetgewing, waarvolgens die skoolligging gekoppel was aan ’n bepaalde bevolkingsgroep en ’n gebied wat volgens ras gedefinieer is (Carrim 2006:178; RSA 1963). Die leerders van die skool en die inwonersamestelling van die omringende werkersklaswonebuurt toon dan ook ’n noue verband. Bruin leerders maak die grootste deel van die leerdertal uit (85%), en swart leerders is in die minderheid (15%). Die skool het plek vir 900 leerders, maar die leerdertal staan tans op 1 380. Daar is min geriewe, lae slaagsyfers, swakgeskoolde opvoeders en hoë uitsaksyfers.

4.2 “’n Skool wat ook maar struggle”; opvoeders “onbeskof”

Volgens Nespor (1997:121) is die skool ’n ruimte van beheer en beperkinge waar bepaalde idees deur middel van inlywing en vaslegging in leerders se liggame “ingeëts” word. Dít vind plaas deur middel van die strukture en praktyke van die fisiese skoolgebou en opvoeders,

sowel as deur hoe leerders dit self ervaar en vertolk. Sodoende word die skool 'n ruimte waarin leerders “sin maak van dinge, verbeelding aan die dag lê en gevoelens toon” [my vertaling] (Elden 2004:221) op grond van hoe hulle die skoolruimte ervaar. Uit die onderhoude met die studiedeelnemers het dit gou duidelik geword hoe die leerders by hierdie landelike skool hulle in die skoolstelsel posisioneer en dit verstaan.

Eerstens is die fisiese omstandighede van die landelike skool dikwels nie bevorderlik vir leer nie. Vir Gavin is die skool “'n skool wat ook maar struggle op hulle eie ... ons skool het maar 'n vaalagtige gebied of sportterrein teenoor die ander skool wat vier grasgroen velde het.” Sam verwys weer na die gebrekkige laboratoriumfasiliteite – “Ons het nie 'n lab nie” – terwyl gebrekkige toerusting in die gesprek met Siphon opduik: “Ons het nie equipment in ons elektriese klas om prakties te doen nie.” Vir Bianca is netheid 'n probleem: “Ons toilette is nie baie higiënies nie. Ek gebruik dit basically nooit nie, net as ek nou rêrig moet, dan sal ek. By ons skool daar lê altyd papiere rond. Ek dink soos 'n ding aan die buitekant lyk, kan 'n mens mos maar dink hoe dit aan die binnekant lyk.” Vuyo beskryf ook die toilette as “altyd vol rook” en noem dat daar al “'n paar kinders ... gevang is met dagga”.

Tweedens het baie opvoeders by die skool oënskynlik nie die vaardighede of genoegsame motivering om die normatiewe verwagtinge van die skool en leerders se ervaring van die werklikheid doeltreffend met mekaar te versoen nie. Gavin meen opvoeders behandel alle leerders “op dieselfde vlak” en het dus dieselfde verwagtinge van alle leerders, sonder om hulle unieke eienskappe, individuele vermoëns of eiesoortige omstandighede in ag te neem. Siphon het “gou besef” dat baie opvoeders onsimpatiek, ontoeganklik en “onbeskof” is. Hy onthou een so 'n voorval: “Daar by die Fisiese Wetenskap-klas is ek baie stadig, want die onderwyser hy praat vinnig en gaan net aan. Ek probeer hard werk daar, maar ek kan nie verstaan.” Sam meen ook dat opvoeders sommige leerders se eienskappe en vorme van kapitaal as meer werd as ander s'n beskou: “By sekere onderwysers word sekere leerders voorgetrek. As jy goed vorder op die skool, sal jy meer aandag kry as die een wat nie goed vorder op skool nie.” Volgens Yosso (2005:75) volg skole inderdaad dikwels 'n onbevoegdheids-benadering tot minderheidsgroepe en aanvaar dat minderheidsgroepe nie oor die sosiale en kulturele kapitaal beskik wat nodig is vir sosiale mobiliteit nie, en dat daar fout is met sodanige leerders se ouers sowel as die leerders se skoolprestasie. Dit is hierdie idees wat die skool in arm, landelike leerders in “skryf” wat gevolglik hulle opvattinge oor hulleself in wisselwerking met hulle sosiale wêreld – oftewel hulle subjektiwiteit (Goffman 1959) – beïnvloed.

Die voortslepende beperkende omstandighede in landelike skole, tesame met 'n meritokratiese en prestasiegedrewe opvoedkundige benadering, posisioneer arm, landelike leerders dikwels as onbevoeg in die skoolstelsel. Hierdie leerders word meermale aan hulle eie lot oorgelaat om dié opvatting verkeerd te bewys en self hulle weg op skool te baan. Hoe dít gebeur, is egter tot nog toe betreklik onverken. Om kennis op dié gebied te help uitbrei, ondersoek die volgende afdeling hoe leerders uit arm, landelike omgewings hulle habitus ontwikkel en skep om sin te gee aan hulle skoling. Sodoende kom 'n sosiologiese teenargument tot stand vir die algemeen-aanvaarde (wan)opvatting dat swak leerderprestasie in landelike skole te wyte is aan leerders se gebrekkige leervermoëns.

5. Die konstruksie van 'n "selfgeskoolde habitus" in beperkende skoolomgewings met strewinge, geloof en verbeelding as onkonvensionele navigasiepraktyke

Bourdieu herinner ons dat vroeë sosialisering in families (gesinne) en gemeenskappe leerders bepaalde unieke ingesteldhede gee, oftewel 'n primêre habitus. Hierdie primêre habitus word gevorm deur herhaalde patrone van praktyk en wisselwerking in die huis wat ons van kindsbeen af internaliseer. Op skool begin ontwikkel leerders dan 'n sekondêre habitus namate hulle by nuwe toestande, inligting en gewoontes aanpas. Tog hang die graad en sukses van hierdie aanpassing, oftewel assimilasië, af van die mate van ooreenstemming tussen die primêre en sekondêre habitus. Leerders wie se primêre habitus met die dominante kulturele kodes van die skool strook, blyk dus beter op skool te vaar.

Die argument wat ek vervolgens ontwikkel, is dat leerders uit arm, landelike omgewings – wie se primêre habitus nie noodwendig met die kulturele kodes of die eendimensionele omgewing van die skool ooreenstem nie – 'n habitusverskuiwing kan maak en 'n "selfgeskoolde" kan ontwikkel deur selfgeskepte, onkonvensionele alternatiewe navigasiepraktyke te gebruik. Hierdie praktyke sluit in strewinge, geloof en verbeelding.

5.1 Strewinge

Volgens Johnson (1992:99) is strewinge (aspirasies) 'n individu se mikpunte en doelwitte, wense, voorkeure, keuses en planne. Walberg en Greenberg (1996:179) beskryf dit op hulle beurt as individue se vermoë om doelwitte vir die toekoms te stel terwyl die hede hulle inspireer. Strewinge is individue se idees van hulle moontlike self; dit wat hulle moontlik kan word, wat hulle graag wil word, en wat nie (Haas 1992:1, in Burnell 2003). Ofskoon die deelnemers aan hierdie studie hoë strewinge het, word dit dikwels gerig deur hulle ouers of sibbes se wense dat die deelnemers 'n beter lewe as hulle moet hê. Dit eggo Caplan, Choy en Whitmore (1991:351) se siening: "[W]hile aspiration reflects a state of mind that motivates individuals, it is frequently shaped by the expectations of others, most notably parents, teachers and fellow peers." Gavin se broer het hom byvoorbeeld van die lewe van 'n vegvlieënier vertel. Vir Siphos was die uitbeelding van die lewe van 'n paramedikus op televisie, wat mense se lewens red, 'n uniform dra en met flitsende ligte by 'n ongelukstoneel opdaag, aanloklik. Bianca het weer op die televisie dopgehou hoe weerkundiges weerbulletins aanbied, meer daarvoor begin lees, en gedink dat haar liefde vir aardrykskunde haar geskik maak vir 'n soortgelyke beroep. Sam het op haar beurt by die skool gehoor van sielkundiges, en besluit dat dit "sommers net iets [is wat sy] wil doen". Die faam en weelde wat volgens Vuyo met die lewe van 'n musiekvervaardiger gepaardgaan, het weer daárdie brandende begeerte by hom aangewakker.

Vir leerders uit arm, landelike omgewings dien strewinge as 'n soort einddoel wat nie noodwendig bereikbaar is nie, maar wat hulle op skool laat koers hou. Hulle strewinge is hoog, feitlik idealisties. In die meeste gevalle is daar nie 'n rolmodel, familielid of vriend wat matriek behaal het of enige van hierdie beroepe in die gemeenskap beklee nie. Tog sien die deelnemers alternatiewe moontlikhede raak en skep geleenthede om in hulle beperkende ruimte op te tree. Dit dui op 'n selfgeskoolde; 'n onkonvensionele navigasiepraktyk wat ons normale opvattinge oor habitusontwikkeling bevraagteken.

As sodanig is strewinge dus een moontlike verklaring vir hoe leerders soos dié in hierdie studie sinvolle skoolsubjektiwiteite ontwikkel en sodoende agentskap (selfbeskikkingsmag)

toon. Appadurai (2004:59–84) beskou 'n individu se vermoë om te streef as 'n komplekse web van wisselwerkings waarin mense in arm gebiede aanpassings maak om sinvolle lewens te probeer skep. Enige individu se strewingsroetekaart bestaan uit 'n kombinasie van nodusse en wandelgange. Vanweë hulle kulturele en materiële ontberinge is arm mense se strewingsnodusse minder en hulle mobiliteitsweë nouer. Tog glo Yosso (2005:77) dat “strewingskapitaal” – die vermoë om hoop en drome vir die toekoms lewend te hou, selfs te midde van ware of veronderstelde struikelblokke – arm mense stukrag gee om vorentoe te beweeg. Strewingskapitaal dien as 'n soort veerkrachtigheid by arm, landelike leerders, wat hulle ontvanklik maak daarvoor om te droom oor moontlikhede wat buite hulle huidige werklikheid val. Dit is hierdie leerders se strewingskapitaal wat hulle aanhou motiveer en laat glo in opvoeding as 'n katalisator vir 'n beter lewe. Sodoende word strewinge die innerlike dryfveer vir die disposisies wat sommige leerders in arm, landelike skole openbaar.

5.2 Geloof

Alhoewel die twee mekaar in 'n mate insluit, verwys *geloof* nie in hierdie konteks uitsluitlik op teologiese godsdienstigheid nie. Arm leerders se strewinge word dikwels eerder aangevuur deur 'n geloof in wat vir hulle moontlik is. Hulle vertrou of geloof kom tot stand deur die waardes van godsdienstigheid, doelgerigheid, volharding en opofferings wat oor tyd en met hulle ouers se aanmoediging gekweek word. Die geloof in iets groter as hulle – iets wat hulle bo die normatiewe verwagtinge van sogenaamde “arm leerders” kan laat uitstyg – dien dikwels as aansporing om koers te hou terwyl hulle hulle opvoedkundige strewinge najaag.

Sipho se pa ('n deeltydse pastoor) vertel hom byvoorbeeld “gereeld van God” wanneer hy hom lewenslesse leer. Derhalwe het Sipho begin glo “dat God aan my kant is”, al is sy lefwêreld vol uitdagings. As sy pa oor God praat, luister Sipho, want hy glo “dat dit [hom] sal help om op die regte pad te bly”. Vir Gavin is sy geloof “'n riglyn dat jy moet reg lewe, reg in die sin dat jy altyd sal probeer om 'n verskil in 'n iemand se lewe te maak deur [jou] regte optrede. Die Bybel leer my om nie so gou op te gee nie.” Gavin koppel sy geloof aan gehoorsaamheid en opoffering om “diensbaar te wees vir God”. As deel van sy geloofslewe glo hy “dat [hy sy] liggaam gesond moet hou”, “nie dieselfde dinge moet doen wat jongmense se lewens verwoes nie” en “hard moet werk om [sy] droom te verwesenlik”. Vir Sam is geloof “deel van [haar] motivering”. Betrokkenheid by geestelike aktiwiteite is vir haar deurslaggewend om haar op die regte pad te hou en nie in verkeerde dinge te verval nie. Sy het praktiese uitvoering hieraan gegee deur by die Verenigde Christenstudentevereniging (VCSV) by die skool aan te sluit. Bianca “weet dat God altyd daar is vir [haar]” – 'n wete wat haar help wanneer sy “moedeloos is”. Geloof is ook die onderliggende motivering vir haar om toegewyd te wees in haar skoolwerk. Vuyo glo weer dat “die Man van Bo [hom] sal help en sal seën”. Dít is wat hom “motivation gee om [sy] kop op die pad te hou”.

Hoewel hierdie jeugdige geloof op 'n genuanseerde wyse ervaar en uiteel, blyk dit 'n sterk onderliggende rol te speel in ál vyf se vermoë om te midde van beperkende omstandighede alternatiewe drome te kan droom. Hierdie arm leerders hou vas aan hulle innerlike, geestelike motivering wat hulle, veral by gebrek aan konkrete ondersteuningstrukture, hoop bied vir die toekoms. Desperate omstandighede soos dié waarin hierdie leerders hulle daagliks bevind, kan mense óf demoraliseer óf inspireer om uit te styg. Die gebrek aan materiële bronne laat arm mense dikwels met geen ander keuse nie as 'n byna blinde vertrou in die magiese, geestelike of bonatuurlike om stukrag in die lewe te behou. Hoewel hierdie soort optrede dikwels indruis teen die konvensionele of rasonele, is dit vir hierdie leerders ernstig en eg.

5.3 Verbeelding

Saam met strewinge en geloof in wat moontlik is, blyk sterk verbeeldingskrag ewe belangrik te wees om die leerders in hierdie skool voorwaarts te laat beur. Volgens Appadurai (1996:54) is verbeelding 'n kritieke verlossings- en bevrydingsinstrument vir alle mense op enige plek, selfs “in the meanest and most hopeless of lives, the most brutal and dehumanizing of circumstances, and the harshest of lived inequalities”. Terwyl Bianca byvoorbeeld na haar opvoeder luister, verbeel sy haar hoe haar liefde vir weerkunde sowel as baie harde werk haar eendag 'n pos as weerkundige op televisie sal besorg. Gavin verbeel hom hy sit in die kajuit van 'n vegvliegtuig, en “sien” hoe hy “deur dissipline en harde werk” sy drome realiseer. Siphon “hoor” hoe mense hom as paramedikus “bedank” nadat hy iemand se lewe gered het. Sam verbeel haar hoe sy as sielkundige “ander kinders soos [sy] help”. Vuyo raak meegevoer deur die “aansien en rykdom” wat vir hom in sy beroep as musiekvervaardiger wag, en sien hoe “aanhangers oor hulle voete val om [hom] te sien”.

Appadurai (1996:84) glo mense beskik oor 'n sekere agentskap, keuses en vermoëns wat met ryke verbeeldingskrag verband hou. Met 'n lewendige verbeelding en planmatigheid, meen hy, beskik individue in die eietydse wêreld oor die vermoë om ondanks die uitdagendste omstandighede voortdurend vooruit in die lewe te beur.

McNay (2000:145) skryf soos volg oor verbeelding:

[I]t exceeds instituted meaning, and it is this excess, this that cannot easily be written, analysed or articulated since the very object of its articulation transforms it into something outside of the imaginary, an output which makes this indeterminacy so central to a full understanding of the ways in which body-subjects act within the world.

Die strewingsvorming van jeugdige in arm, landelike skole vind dus nie net plaas deur geloof in wie of wat hulle in die lewe kan word nie, maar ook deur verbeelding, wat hulle dan konkrete verwesenlikingspraktyke bied. Verbeelding word die energie wat hulle vorentoe laat beweeg in die strewing na 'n doel wat hulle vir hulleself stel. Verbeelding, sê Lennon (2004:107), “is not in contrast with the real but rather a condition for there being a real”.

5.4 Die selfgeskoolde habitus

Waar verbeelding en geloof die energiebron is vir arm leerders se strewingsvorming, kom dit in hulle konkrete, beliggaamde bestuurspraktyke in die skool na vore. In dié verband verwys “beliggaamde praktyke” na die liggaamlike uiting of aanbieding van sekere praktyke en navigasies wat uit leerders se verbeelding voortspruit. Beliggaamde praktyke is die wyse waarop arm leerders te werke gaan om hul hoop en drome te verwesenlik. Die vyf leerders in hierdie studie maak sekere aanpassings om die interne (hulle strewinge, geloof en verbeelding) met die eksterne (die werklikheid van die skool) te versoen. Hulle kom dus die ontegenwoordige, beperkende omgewing van die skool én hulle stereotiepe posisionering daarin te bowe deur middel van 'n selfgeskoolde habitus – ongewone aanpassingspraktyke en -strategieë wat hulle self skep en op onkonvensionele wyses gebruik. Sodoende hou hulle koers op skool.

Gavin gebruik byvoorbeeld sy Christelike beginselvastheid en skerp sin vir humor om toegewyd te bly in sy skoolwerk en “elke dag hard te leer”, sowel as om tussen maats wat “soms negatief dink [hy] is ’n pastor”, as bemiddelaar en onderhandelaar op te tree. Sy durf en moed wat hy vanweë sy armoedige gesinslewe opgebou het, gee aan hom die “moed om vyandige opvoeders te trotseer”.

Sam se selfgeskoolde kom deur haarself “emosioneel af te sny” van medeleeders en opvoeders se vyandigheid. Weens haar “lees” van die toekoms – haar strewinge, geloof en verbeelding – het sy haarself so ver gekry om van haar skugterheid af te sien en die skoolbestuur te nader om verblyf sodat sy in die skoolkoshuis vir die eksamen kan leer.

Bianca gebruik die bemiddelingsvaardighede wat sy in haar ouerhuis aangeleer het om “gebalanseerd” tussen haar verskillende rolle as prefek en klasmaat te beweeg. Sy het die vermoë ontwikkel om te kan onderskei tussen wanneer sy medeleeders oor iets moet aanspreek en “wanneer dit net nie die moeite werd sou wees nie”.

Omdat hy gedurig in ander se visier is as lid van ’n minderheidsgroep in die skool, gebruik Siphos vriendelike gesindheid en ervaring van hoe om vyandige gemeenskapsruimtes te hanteer om ook in die skool “veilig tussen die bruin leerders” te beweeg. Sy vriendelike ingesteldheid teenoor medeleeders en opvoeders besorg hom ook die respek van sommige klasmaats en onderwysers.

Wanneer Vuyo met moeilike Afrikaanse tekste te doen kry, “change [hy] dit [tydelik] met Sotho-woorde” om dit op daardie oomblik te kan verstaan. Dan gebruik hy sy sosialemedianetwerk van Sotho-maats om “die regte meaning te kry”. Boonop gebruik hy sy aanvoeling vir musiek om sy medeleeders se guns te wen. Vuyo kan ook “sien [en het dus leer onderskei] wanneer kan [hy] vir opvoeders vra om verder te verduidelik”. Sy skeppende verbeelding en onwrikbare geloof in sy vermoë om sukses op skool te behaal, help hom moed hou as sy opvoeders dink sy drome om ’n musiekvervaardiger te word is “onrealisties”.

Al vyf deelnemers aanvaar ook self verantwoordelikheid vir hulle skoling en stel vir hulleself naskoolse studieprogramme op. Hulle gebruik onder meer die uitskryf van sinne en memorisering as algemene metodes om werksinhoud vas te lê. En te oordeel na hoe hulle tot dusver deur hulle grade gevorder het, werk dit.

Ofskoon hierdie leerders se praktyke ongewoon en onkonvensioneel is³, help dit hulle steeds hulle skoolleer bestuur en hulle opvoedkundige ideale lewend hou. Deur hulle selfgeskoolde habitus kry hulle dit reg om die skoolruimte te “lees” (De Certeau 1984) en kreatief strategieë te gebruik om in daardie ruimte te oorleef. Boonop gebruik hulle hulle lewenservarings buite die skool “in a morphing way” (Nuttall 2008:93); as ’n soort geheuebank waaruit hulle inligting kan onttrek om in nuwe omstandighede te gebruik (Fataar 2010:4).

Tog is ’n selfgeskoolde habitus nie ’n algeheel getransformeerde habitus nie. Dit is die produk van slegs ’n minimale habitusverskuiwing wat sommige werkersklasleerders maak om koers te hou in die verwesenliking van hulle opvoedkundige ideale. Die verskuiwing is minimaal: die skool beskou immers steeds die leerders se vorme van kapitaal as strydig met wat die skool self as die ideaal voorhou⁴. Maar vir hierdie leerders is die habitusverskuiwing beduidend genoeg om hulle te laat koers hou op ’n gebied waar hulle volgens samelewingsnorme nie veronderstel is om sukses te behaal nie.

6. Samevatting

Volgens Bourdieu (1986:20) handhaaf die onderwysstelsel 'n voorafbestaande sosiale bedeling, “that is, the gap between pupils endowed with unequal amounts of cultural capital”. Synde selektief in die erkenning van slegs bepaalde kapitaalvorme, misken skole dikwels werkersklasleerders se unieke opvoedkundige vermoëns “as the result of individual giftedness”, soos Bourdieu en Passeron (1979:22) dit stel. Leerders se prestasie op skool is in baie gevalle nie die gevolg van natuurlike gawes nie, maar eerder van die mate waarin hulle vorme van kapitaal ooreenstem met die kriteria wat die onderwysstelsel neerlê (Bourdieu en Passeron 1977:22). Diegene wat op skool floreer, toon dus meestal kapitaal wat goed inpas by die geïnstusionaliseerde vorme van kapitaal wat die skool as ideaal voorhou. Gevolglik voel leerders uit arm omgewings hulle dikwels genoop om hierdie “ideale” habitus na te boots en volgens die skool se verwagtinge op te tree. Omdat die skool egter nie hulle vorme van kapitaal waardeer nie, vaar hulle dikwels swakker. Hierdie botsing tussen leerders se subjektiwiteit (armoedige, landelike bestaan en eiesoortige vorme van kapitaal) en die objektiewe strukture van die gebied (eendimensionele ideale wat die skool voorhou) het dikwels so 'n groot impak dat leerders geen ander uitweg sien as om 'n negatiewe houding jeens die skolingsproses in te neem (Willis 1977) en om selfs uit te sak nie. Hierdie tipe simboliese geweldspraktyke kom so algemeen in arm, landelike skole voor dat selfs die leerders wat daaronder ly, dit as normaal beskou en aanvaar (Bourdieu 1989:9).

Tog sien die deelnemers aan hierdie studie alternatiewe raak en skep vir hulleself geleenthede in 'n andersins beperkende ruimte. Met ongewone navigasiepraktyke soos strewinge as innerlike dryfveer, geloof in wat moontlik is, en 'n verbeelding van hoe hulle hulle beperkings te bowe kan kom, skep hulle 'n selfgeskoolde habitus om koers te hou op skool. Hulle onkonvensionele selfbestuurspraktyke bevraagteken dus die algemeen-aanvaarde opvatting oor die blote nabootsing van die “aanvaarde” habitus: in plaas daarvan om noodgedwonge die klassiek verwagte lewens te probeer lei, of uit te sak omdat hulle verwysingsraamwerk en kapitaal van dié van ander leerders en die verwagtinge van 'n eendimensionele skoolomgewing verskil, of selfs hulle sosiale omstandighede as verskoning voor te hou, skep hierdie leerders self vir hulle unieke bestuurspraktyke wat hulle laat koers hou op skool.

Maar moontlik selfs belangriker as dít is dat die selfgeskoolde habitus van leerders in landelike skole ook simbolies word vir 'n groter projek, naamlik om uit armoede te ontsnap. Deur hulle strewinge, geloof en verbeelding vind daar 'n affektiewe wisselwerking tussen hulle innerlike en uiterlike ruimtes plaas, wat uitloop op beliggaamde praktyke waarmee hulle die dikwels diep beperkende en negatiewe “inetsings” van hulle omgewing te bowe kom. Hulle selfgeskoolde habitus is dus hulle unieke beleving en begrip van hulle mobiliteit – op die gebied van onderwys, maar ook daarbuite.

Bibliografie

Addison, B. 2009. A feel for the game – a Bourdieusian analysis of principal leadership: A study of Queensland secondary school principals. *Journal of Educational Administration and History*, 41(4):327–41.

Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

—. 2004. The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In Vijayendra en Walton (reds.) 2004.

Babbie, E. en J. Mouton. 2001. *The practice of social research*. 9de uitgawe. Londen: Wadsworth Cengage Learning.

—. 2010. *The practice of social research*. Londen: Wadsworth Cengage Learning.

Ball, S. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215–28.

Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. New York, NY: Routledge.

—. 1986. The forms of capital. In Richardson (red.) 1986.

—. 1989. Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1):14–25.

—. 1990. *Sociology in question*. Cambridge: Polity Press.

—. 1998. *Practical reason: On television and journalism*. Cambridge: Polity Press.

—. 2004. *The forms of capital: Sociology of education*. Londen: Routledge Falmer.

Bourdieu, P. en J.C. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage.

Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bray, R., I. Gooskens, L. Kahn, L. Moses en J. Seekings. 2010. *Growing up in the new South Africa: Childhood and adolescence in post-apartheid Cape Town*. Kaapstad: RGN Drukkery.

Burnell, B. 2003. The “real world” aspirations of work-bound rural students. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2):104–13.

Caplan, N., M.H. Choy en J.K. Whitmore. 1991. *Children of the boat people: A study of educational success*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Carrim, N. 2006. The relationship amongst locus of control, self-determination and job satisfaction in call centres. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Chisholm, L. (red.). 2004. *Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa*. Kaapstad: RGN Drukkery.

- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2000. *Research methods in education*. 5de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Cummings, A. 1994. Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quarterly*, 28(4):673–703.
- Czerniewicz, L. en C. Brown. 2014. The habitus and technological practices of rural students: A case study. *South African Journal of Education*, 34(1):1–14.
- De Certeau, M. 1984. *The practice of everyday life*. Berkley, CA: University of California Press.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- . 1998. *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 1998. Entering the field of qualitative research. In Denzin en Lincoln (reds.) 1998.
- Departement van Basiese Onderwys. 2014. *Report on the annual national assessment 2013/14*. http://www.gov.za/sites/www.gov.za/files/DBE_Annual_Report_2013-14 (24 Mei 2017 geraadpleeg).
- Dillabough, J., J. Kennelly en E. Wang. 2008. *Spatial containment in the inner city: Youth subcultures, class conflict, and geographies of exclusion*. In Weis (red.) 2008.
- Easterby-Smith M., R. Thorpe en A. Lowe. 2002. *Management research: An introduction*. Londen: Sage.
- Elden, S. 2004. *Understanding Henri Lefebvre: Theory and the possible*. Londen: Continuum.
- Fataar, A. 2007. Schooling, youth adaptation, and translocal citizenship across the post-apartheid city. *Journal of Education*, 2(4):17–32.
- . 2009. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *African Education Review*, 6(1):1–18.
- . 2010. Youth self-formation and the “capacity to aspire”: The itinerant “schooled” career of Fuzile Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, 28(3):1–12.
- . 2012. Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4):52–63.
- Fillies, H. en A. Fataar. 2015. Doksa en verwerkliking van leeridentiteitspraktyke van hoërskoolleerders in ’n landelike werkersdorp. *LitNet Akademies*, 12(3):728–55.
- Finansiële en Fiskale Kommissie. 2011. *Equitable resourcing of schools for better outcomes*. <http://www.ffc.co.za> (30 Julie 2016 geraadpleeg).

- Goffman, E. 1959. *The presentation of self*. New York, NY: Doubleday Anchor Books.
- Johnson, S. 1992. Extra school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61(1):99–119.
- Joorst, J. 2015. Towards a self-schooled habitus: High school students' educational navigations in an impoverished rural West Coast township. *Southern African Review of Education*, 21(2):53–68.
- Lennon, K. 2004. Imaginary bodies and worlds. *Inquiry*, 47(1):107–22.
- Lincoln, Y. en E. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. In Denzin en Lincoln (reds.) 1985.
- Lingard, B. en T. Gale. 2007. The emergent structure of feeling: What does it mean for critical educational studies and research? *Critical Studies in Education*, 48(1):1–23.
- Mallman, M. 2017. The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2):235–50.
- Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. 5de uitgawe. New York: Longman.
- McNay, L. 2000. *Gender and agency: Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity.
- Moore, R. 2004. *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity Press.
- Motala, S., V. Dieltiens, N. Carrim, P. Kgobo, G. Moyoy en S. Rembe. 2007. *Educational access in South Africa: Country analytical review*. Johannesburg: Eenheid Onderwysbeleid, Universiteit van die Witwatersrand.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. Londen: Laurence Erlbaum.
- Nuttall, S. 2008. *Entanglement*. Johannesburg: Wits University Press.
- Odendal, F. 2015. *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 6de uitgawe. Kaapstad: Pearson.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ramatlapana, K. en J. Makonye. 2012. From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *Africa Education Review*, 9(1):7–25.

Reeves S., A. Kuper en B. Hodges. 2008. Qualitative research methodologies: Ethnography. *British Medical Journal*, 337(a):1020.

Republiek van Suid-Afrika (RSA). 1963. Wet op Onderwys vir Kleurlinge 47 van 1963. <http://www.gov.za/documents/coloured-persons-education-act.htm> (24 Mei 2017 geraadpleeg).

—. 1996. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996. Wet 108 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

Richardson, J. (red.). 1986. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.

Silverman, D. 2015. *Interpreting qualitative data*. Los Angeles: Sage.

Soudien, C. 2004. “Constituting the class”: An analysis of the process of “integration” in South African schools. In Chisholm (red.). 2004.

—. 2007. *Youth identity in contemporary South Africa: Race, culture and schooling*. Kaapstad: New African Books.

Spaull, N. 2011. *A preliminary analysis of SACMEQ III South Africa*. Stellenbosch Economic Working Papers. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Swartz, S. 2009. *Ikasi: The moral ecology of South Africa’s township youth*. Johannesburg: Wits Universiteit Drukkery.

Vijayendra, R. en M. Walton (reds.). 2004. *Culture and public action*. Stanford: Stanford University Press.

Walberg, H.J. en R. Greenberg. 1996. Youth realities and aspirations. *Journal of Research in Rural Education*, 12(3):178–80.

Weis, L. (red.). 2008. *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York, NY: Routledge.

Willis, P. 1977. *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House Press.

Yosso, J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.

Eindnotas

¹ Die woorde “navigasiepraktyke” en “selfbestuurspraktyke” word deurgaans in die artikel as sinonieme gebruik.

² Die metodologie wat ek gebruik verskil ietwat van die tradisionele vorm van etnografie. Etnografie word tradisioneel verstaan as die bestudering van ’n bepaalde groep mense in ’n bepaalde gebied met bepaalde uniekhede. Maar vandag het ons te doen met navorsingsonderwerpe wat heeltyd in en uit verskillende gebiede aan die beweeg is.

³ Vir arm mense in hierdie land (soos ek dit al self ervaar het) is daar werklik niks anders om aan vas te klou as dit wat hier staan nie. Om vriendelik te wees in ’n plek/skool wat deurspek is van geweld (hetsy histories/tans) is iets soos “vriendelikheid” dikwels ’n uitstaande kenmerk.

⁴ Dit is nie ’n geval van die skool wat nie geloof en so meer voorstaan nie, maar ’n geval van die skool wat nie erkenning gee aan die individualiteit en unieke waardes, norme en lewenservarings wat arm leerders uit hul huise en woonbuurte saam met hulle in die skool inbring. Met ander woorde hulle manier van praat, van leef, van wees is anders as wat die skool as ideaal ag, veral onder ’n “one size fits all”-benadering van ’n KABV-kurrikulum. Deur nie die individuele kapitaalvorme van verskillende leerders te waardeer of te erken nie, of deur hulle te wil laat konformeer tot ’n bepaalde identiteit, pleeg die skool ’n soort van ’n simboliese geweld aan hierdie kinders.