

Die leerpraktykvorming van plattelandse werkersklasleerders gegrond op hulle fondse van kennis

Henry Fillies en Aslam Fataar

Henry Fillies, post-doktorale student by Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch
Aslam Fataar, Visedekaan: Navorsing van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel handel oor hoe vyf landelike werkersklasleerders hulle fondse van kennis (FvK) gebruik vir die vestiging van hulle leerpraktyke. Met *fondse van kennis* verwys ons na die noodsaaklike kulturele praktyke en die vorme van kennis en inligting wat huishoudings en gemeenskappe gebruik om te oorleef of om vooruitstrewend te bly (Moll 1992:21). Die vraag wat ons verken, is: Hoe gebruik die leerders hulle fondse van kennis in en oor hulle geleefde ruimtes vir die bou en vestiging van hulle leerpraktyke? Met antwoorde op hierdie vraag poog ons om insig en 'n verduideliking te bied rakende die multidimensionele aspekte betreffende werkersklaswoonbuurte se sosio-ekonomiese dinamiek en hoe dit leerders se leerprosesse beïnvloed. Ons probeer toon hoe vyf leerders, Cherry, Ruby, Musa, Sally en Tom (skuilname), deur hulle eie ondervindings, netwerke, wisselwerking en agentskap hulle fondse van kennis bekom ter ondersteuning van hulle leerpraktyke in hulle geleefde ruimtes. Die belangrikste argument wat ons aanvoer, is dat die konstruering van werkersklasleerders se leerpraktyke begryp moet word deur op verskeie en onderling verweefde sosioruimtelike samestellings sowel as verskeie diskursiewe praktyke wat dit beïnvloed, te konsentreer. Ons probeer dus illustreer hoe die geselekteerde leerders dit regkry om deur middel van diskursiewe praktyke, wat ook hulle fondse van kennis binne hulle geleefde ruimtes behels, hulle leerpraktyke te vestig.

Trefwoorde: agentskap; etnografie; fondse van kennis; landelike; netwerke; opvoedkundige praktyke; leerpraktykvorming; verarmde omgewings

Abstract

The learning practice formation of rural working class learners based on their funds of knowledge

This article is a discussion of how five rural working-class learners use their funds of knowledge (FK) to establish their learning practices. With *funds of knowledge* we refer to the cultural practices and forms of knowledge and information found in households and communities that people utilise to survive and maintain viable lives (Moll 1992:21). The question that this article responds to is: How do learners in impoverished circumstances deploy their FK in and across their lived spaces in order to build and establish their learning practices?

We attempt to provide an insight into the ways in which the socio-economic dynamics in rural working-class neighbourhoods influence learners' learning processes. The article illustrates how five learners utilise their experiences, networks, and agency towards acquiring their FK and how they use these to establish their learning practices in their lived spaces. The main argument that we posit is that understanding these learners' learning practice formation requires that we concentrate on the complex and interwoven social-spatial practices and discourses that they use to establish their learning practices. We thus set out to illustrate how selected learners mobilise their FK in their spaces in order to form and establish their learning practices.

The theoretical grounding of the article is the funds of knowledge approach popularised by Moll and his colleagues (see Moll, Amanti, Neff and González 1992; 2005), and the work of Zipin, Sellar and Brennan (2013), who developed the FK concept for analytical application in poor schools in Australia. An FK approach places the analytical focus on the inherent capacities of people to productively exercise their agency in deeply impoverished circumstances. Challenging a deficit perspective, it emphasises the view that humans are creative cultural hybrids who mobilise their skills and knowledge to establish adaptive practices to sustain livelihoods. An FK perspective enables us to focus on the emergent learning practices of the selected school learners as they navigate and negotiate their community and domestic contexts. In the light of this, the article specifically discusses how they build their learning practices along the following dimensions: family-based FK, community-based FK, peer-based FK, and media- and IT-based FK.

The data for this article are drawn from a larger study on the social and educational experiences of rural working-class youth. This is based on ethnographic research in a small town 15 kilometres from Stellenbosch. Participant observation and in-depth semi-structured and unstructured interviews were used among purposively selected learners in order to access and understand aspects of their life experiences, cultural knowledge, and the complex ways in which they go about establishing their learning practices in their domestic and community contexts. We spent considerable time over an 18-month period in the town, which afforded us the opportunity to appreciate and develop an understanding of the complex life paths of these learners.

Our ethnographic approach enabled us to understand these paths in light of the context in which they were established. All the necessary ethical protocols were observed in respect of research on and with children. By utilising the conceptual categories of Moll et al. (2005)

associated with their FK approach, we organised and analysed the data based on emergent themes related to the manner in which the learners went about developing their learning practices. The data allowed us to draw links between their relational activity in their lived spaces and the impact of these on their learning practices. The research illuminated the formative impact of their everyday practices on their emergent FK which, we argue, played a pivotal role in how they, as active progenitors of their own lived realities, formed their learning practices.

The findings were organised along four dimensions. First, with regard to their family-based FK, we concentrated on how their relationships and practices in their families contributed to their learning practice formation. We discovered that they were immersed in rich domestic literacy practices. For example, they love reading age-appropriate books, magazines and religious material. They learn from their parents' and family members' work-related knowledge, their family's immersion in musical performance, the extant storytelling culture, and periodic road trips to visit family. What was clear was that although these families struggle to survive, they offer their children ample support for their schoolgoing, which contributes to a healthy domestic learning environment. The children, in turn, use this domestic support to establish appropriate literacy and learning practices in support of their educational aspirations.

Second, regarding their community-based FK, we concentrate on the relations and negotiations that the learners undertake in community context in their attempt to access the FK necessary for developing their learning practices. Establishing networks of engagement is central to these practices. These involve informal economic exchanges, interaction with their churches, and participation in sport and cultural activities in the community. The learners have a thorough understanding of their community. They use their own initiative to address the daily challenges that they encounter. They access resources to support their education. They succeed in developing strategic knowledge practices to leverage the community's networks and social support. These are key for them as a basis for building their learning practices and staying on course in pursuit of their education.

The third aspect concentrates on their peer-based FK in respect of their learning practice formation. Here the focus is on how the selected learners consciously and unconsciously go about establishing their peer-based practices to acquire crucial FK. They utilise their peer-based FK instrumentally to secure academic and other social advantages in their community. Reaching out to friends for social support, the use of linguistic strategies for peer acceptance, and adopting sophisticated cultural codes are knowledge-informed strategies which they use to acquire competence for survival and staying on course educationally in their tough neighbourhood.

The final aspect is the use of media-based FK to develop their learning practices. Here the focus is on their use of the various ICT-based media sources such as Twitter, Facebook, SMS and WhatsApp messaging, satellite television and internet searches. These platforms provide them with a rich material resource base for their educational development, in addition to linking them daily into the global information-based culture. Their media-based FK is pivotal for their learning activities and youth identity becoming in this local township.

In sum, the article throws the spotlight on how learners in a rural working-class town have gone about accessing their FK in order to develop their learning practices. These community-

based practices, in turn, have established them as young people who are committed to establishing an educational path. Their ability to establish strategic networks in their community and supportive friendships have secured them such a path. It is their ability to mobilise various knowledge and literacy sources in their families and communities that has played a crucial role in their learning practice formation. And their ICT- and media-related knowledge practices have been decisive in establishing them as viable learners. In other words, their media-based FK has been important in their learning practice formation.

Based on the research for this article we suggest that young people from impoverished backgrounds are productive and creative learners who deploy a range of social and knowledge-informed strategies to establish viable learning paths. It is this realisation that should inform the curriculum work of schools and teachers in their quest to engage these learners intellectually. And central to such engagement should be to develop curricular strategies that recognise and work with the learners' active knowledge-making processes.

Keywords: agency; educational practices; ethnography; funds of knowledge; learning practice formations; networks; poor environments; rural

1. Inleiding

Die jeug is 'n ambisieuse generasie met hoë aspirasies vir hulle lewens, maar dikwels sonder 'n realistiese lewensplan van hoe om dit te bereik (Schneider en Stevenson 1999). Met ons fokus op Suid-Afrikaanse werkersklasjeugdiges wil ons aanvoer dat aandag geskenk moet word aan hoe werkersklasleerders hulle leerpraktyke te midde van moeilike omstandighede ontwikkel. Ons deel Berlant (2011), Bray, Gooskens, Khan, Moses en Seekings (2010), Fataar (2009; 2010) en Fataar en Du Plooy (2012) se standpunt dat optimisme ten opsigte van die verwesenliking van werkersklasleerders se aspirasies onder moeilike omstandighede tans 'n "wrede" ervaring vir baie jeugdige is. Verder huldig ons die mening dat jeugdige se leerpraktyke verstaan moet word as 'n komplekse samestelling van verskeie sosiokulturele hulpbronne, waarna ons as die gemeenskap se fondse van kennis verwys.

Huidig bestaan daar 'n perspektief dat "[p]oor students are viewed with a lens of deficiencies, substandard in their socialization practices, language practices, and orientation toward scholastic achievement" (González 2005:34). McCarthey (2000) wys daarop dat hierdie eng siening op sy beurt 'n invloed het op beide klaskamerpraktyke en die huis-skool-omgewing. Die gevolg is dat dit kan lei tot onderrigtegnieke gegrond op papegaaiwerk, wat veroorsaak dat daar lae opvoedkundige verwagtinge by werkersklasleerlinge ontstaan. Dit kan ook geargumenteer word dat sulke vooropgestelde idees 'n negatiewe invloed kan hê op die interaksie tussen ouers en onderwysers. Verder argumenteer Souto-Manning (2009) dat onderwysers wat 'n familie op grond van hul kulturele identiteit of sosio-ekonomiese status vooraf beoordeel, 'n verhouding kan vestig wat onkonstruktief en selfs skadelik kan wees vir potensiele sukses van die leerder.

Die teoretiese begroning waarop hierdie artikel steun, is gebaseer op die werk van Moll, Amanti, Neff en González (1992; 2005) se *fondse van kennis*¹-benadering en bou voort op die werk van Zipin, Sellar en Brennan (2013). Wanneer 'n mens fondse van kennis (voortaan FvK) bestudeer, moet jy dink soos 'n antropoloog. Jy is op soek na die maniere waarop

mense leef, hoe hulle dinge weet, en hoe hulle verhoudings bou. Deur dit te doen, versamel jy data wat afkomstig is van buite die skool, en dit dek oor die algemeen 'n baie breë spektrum. Moll en ander kundiges postuleer dat 'n mens die inligting vanuit FvK kan gebruik om kurrikulums te ontwikkel wat huise en skole sal verbind. Sommige van die basiese tipes kennis wat dien as fondse, soos vergestalt in die artikels van Moll e.a. (1992), sluit die beroepe van die versorgers, stokperdjies, godsdiens, huiswerkies, en selfs geografiese inligting in. Hierdie tipes van kennis word op 'n daaglikse basis vir oorlewing gebruik en is dikwels oor die algemeen vloeibaar (veranderlik). Die begrip *fondse van kennis* beklemtoon die gemeenskap of familie-eenheid as houers van historiese en kulturele kennis. Dit FvK verander soos wat die gemeenskap of familie aanpas by nuwe situasies. 'n Integrale deel van die FvK-benadering is nie net toegang tot die familie kennis nie, maar ook die gebruik van daardie kennis in individuele leerleenthede binne die klaskamer (of huislike omgewing) (González 2005). Die toepassing van FvK-teorie behels 'n fokus op sterk punte en vaardighede van mense. Soos González (2005) verduidelik, is baie mense kulturele basters (hibriede), want binne 'n geglobaliseerde wêreld neem (of weerstaan) ons kulturele aspekte uit verskeie bronne. Alhoewel kenners (akademici en geleerdes) die term op genuanseerde maniere gebruik, verwys *FvK* oor die algemeen na kennis en vaardighede wat spruit uit lewenservarings, eerder as na kennis uit hulle skoolopleiding (Hogg 2011).

Dit is om hierdie rede dat ons ons wend na 'n verkenning van hoe hoërskoolleerders in 'n werkersklaswoonbuurt in staat is om hulle opvoedkundige praktyke gebaseer op hulle FvK te verwerklik. Sentraal tot so 'n bespreking is hoe hulle leerpraktyke in moderne tye verstaan moet word. Ons wil aanvoer dat by die teoretisering van die ontluikende aangeleenthede van leerpraktyke daar praktyke is wat oor die algemeen nie ter sprake kom nie. Zipin (2009) noem dat geleefde probleme wat met armoedige streke verband hou, die teelaarde kan wees vir waardevolle kennis en ervarings wat bates vir leer bied.

Ons toon hoe vyf leerders – Cherry, Ruby, Musa, Sally en Tom (skuilname) – deur hulle ondervindings, netwerke, wisselwerking en agentskap hulle FvK bekom ter ondersteuning van hulle leerpraktyke in hulle geleefde ruimtes. Hierdie vyf leerders is almal woonagtig in Arendsehoop (skuilnaam), 'n benadeelde landelike gemeenskap in die Wynland-distrik van die Wes-Kaap. Die woonbuurt word gekenmerk deur grootskaalse armoede en diepgewortelde maatskaplike probleme en daar is min geleenthede vir jeugdige om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel.

In twee vorige artikels het ons gefokus op (1) hoe plattelandse werkersklasleerders se doksa (denkwyses) hulle tot die verwerkliking van hulle leerpraktyke oriënteer (Fillies en Fataar 2015), en (2) hoe hulle hulle leerpraktyke oor hulle geleefde ruimtes heen bemiddel en ontwikkel (Fataar en Fillies 2016). Die bedoeling met hierdie artikel is om 'n ontleding te bied wat bewys dat die leerders hulle doksa en belewenisse in verhouding tot hulle leerpraktykvorming as middel tot betekenisgewing aanwend by die konstruering van hulle leerpraktyke. Ons beredenering in hierdie artikel is dat die leerders se leerpraktykkonstruering in verhouding tot hulle verwerfde FvK in die woonbuurt plaasvind. Soos reeds verduidelik, verwys ons met *FvK* na die noodsaaklike kulturele praktyke en die vorme van kennis en inligting wat huishoudings gebruik om te oorleef of om vooruitstrewend te bly (Moll 1992:21). Anders gestel is FvK die ontwikkelde liggame van vaardighede en kennis wat opgebou word deur 'n groep om te verseker dat hulle behoorlik in hul sosiale en gemeenskapskontekste kan funksioneer. Daar is 'n magdom FvK in hierdie leerders se lewens, maar ons belig slegs die onderstaande aspekte:

- familiefondse (kennis/vaardighede/praktyke wat in hulle familie lewe gebruik word (met inbegrip van uitgebreide familie)
- gemeenskapsfondse (kennis/vaardighede/praktyke wat in die gemeenskap gebruik word, soos die begrip van die stelsels en sosiale netwerke van die gemeenskap)
- portuurkultuurfondse (kennis/vaardighede/praktyke wat in hulle interaksies met maats gebruik word)
- kennis wat deur hulle interaksie met die media (TV, webwerwe op die internet, sosiale media, ens.) verkry word.

Ons skenk aandag aan die maniere waarop hierdie FvK aangewend word by die ontwikkeling van landelike werkersklasleerders se leerpraktyke.

Ons analitiese taak is om aan te toon hoe hierdie leerders hulle leerpraktyke toelig en begryp ten einde bepaalde soorte onderhandelinge in hulle fisiese ruimte te onderneem wat later sal bydra tot hoe hulle hul leerpraktyke konstrueer. Hierdie bespreking sluit onder andere in die leerders se leerervarings sowel as hulle leerpraktyke en lewenstrajekte in die gemeenskap wat verband hou met en voortspruit uit die aktiwiteite wat in die woonbuurt plaasvind en geleer word. Ons poeg om nuwe maniere daar te stel ter verduideliking van hoe die konstruering van arm leerders se leerpraktyke teen die agtergrond van hulle woonbuurt plaasvind en verstaan moet word.

Ons het die studie vanuit die kwalitatiewe interpretatiewe paradigma onderneem. Kwalitatiewe-navorsingsinstrumente, soos veldnotas, deelnemende en nie-deelnemende waarnemings, sowel as formele en informele onderhoude is gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord en die doelwitte van die studie te bereik. Ons bevindinge dui daarop dat leerders tydens die verwesenliking van leerdoelwitte as deel van verskillende gemeenskapsagtergronde hulle plek met betrekking tot die gebruik van verskillende FvK in hierdie verband bepaal.

Vervolgens bied ons 'n bespreking van die teoretiese benadering wat ons in ons ontleding gevolg het.

2. Teoretiese oorwegings

In hierdie afdeling bied ons 'n breedvoerige beskrywing van hoe ons ons teoretiese begrippe met die “messiness of ordinary life” (soos González, Moll en Amanti 2005:5 dit stel) in die woonbuurt tydens die vorming van hierdie leerders se leerpraktyke in verband bring. Met “messiness” verwys González e.a. (2005) na die daaglikse praktyke wat by tye ontluikend en soms ondeursigtig is. Dit (die praktyke) word gevorm en vervorm te midde van leerders se sosio-ekonomiese en kulturele lewensomstandighede. Die lewens van hierdie leerders en hulle daaglikse aktiwiteite vorm die basis vir ons teoretisering van leerpraktyke. Ons teoretiese vertrekpunt is dat hierdie vyf leerders hulle FvK binne hulle geleefde ruimtes bekom en dit gebruik om hulle leerpraktyke te ontwikkel. Hierdeur poeg ons om 'n voorstellingsbegrip te bied van hoe werkersklasjeugdige die invloed van makro-dimensionele invloede plaaslik deur verskeie refleksiewe en beredeneerde praktyke in die ontwikkeling van hulle leerpraktyke bemiddel.

Die ontledende fokus van hierdie artikel val op die ontwikkeling van leerpraktyke, of soos Moll e.a. (1992) dit stel, die FvK waarmee leerders hulle in hulle geleefde wêreld buite die skool vereenselwig vir die ontwikkeling van hulle leerpraktyke. Die teoretiese uitgangspunt van FvK is dat mense bevoegd is, kennis het en dat hul lewenservarings aan hulle die kennis bied (“people are competent, they have knowledge, and their life experiences have given them that knowledge”, González e.a. 2005:ix–x). Die teorie is gebaseer op die perspektief dat leer nie net gebeur nie, maar ’n sosiale proses is, gewortel in ’n breër sosiale konteks. Gegrand in die sosiokulturele teorie, poog die FvK-benadering om sosiaal-kulturele interaksies wat die hele persoon binne sy of haar wêreld, soos huishoudelike en sosiale netwerke waar ervarings en leer plaasvind, te ondersoek (Moll 1990; Moll en Greenberg 1990). FvK kan beskou word as kennis ingebed in die praktyke wat fokus op die sosiale dimensie van kennis en die integrasie van idees, belangstellings en aktiwiteite van leerders en hulle families buite die skool. Moll (1990) voer aan dat “fondse van kennis” die noodsaaklike kulturele praktyke is waarvolgens leerders kennis en inligting in huishoudings bekom en dit gebruik om te oorleef of om vooruitstrewend te bly. Dit beskryf ’n gemeenskap se kulturele gedrag en kulturele aangeleenthede. Hierdie fondse behels die wyse waarvolgens leerders redeneer en sin maak van die wêreld om hulle heen. ’n Verdere sleutelaspek is dat FvK ontwikkel word deur gebeure en aktiwiteite. Dit (FvK) behels ’n ondersoek na hoe mense kultureel oor verskeie aktiwiteitsinstellings heen leer en leef. FvK vereis ook ’n begrip van hoe mense kultureel gesosialiseer is om aan roetinepraktyke oor instellings heen deel te neem (Moll e.a. 1992:21).

Moll en González (1997:88) noem verder dat om die skoolkurrikulum om kulturele hulpbronne van lewensgebaseerde agtergronde heen te bou, is om leerders se diversiteite te omskep in pedagogiese bates (“to transform students’ diversities into pedagogical assets”). Dit bied ’n ommekeer van die siening van ’n sistemiese tekort waarvolgens skole minderbevoorregte families en gemeenskappe beskou:

as places from which children must be saved or rescued, rather than places that, in addition to problems (as in all communities) contain valuable knowledge and experiences that can foster ... educational development. (Moll en González 1997:98)

Ons het in ons studie dus ’n ontledende lens ontwikkel om ons te help navors en interpreteer hoe leerders dink, optree, wense koester en hulle agentskap met betrekking tot hulle toekomstige lewens uitoefen. Hierdie aspekte kan egter verstaan word net deur dit in verband te bring met dit wat in hulle geleefde agtergronde met hulle gebeur.

Zipin (2009) en Zipin, Sellar en Hattam (2012) vestig verder die aandag daarop dat geleefde probleme wat met armoedige streke verband hou, die teelaarde van waardevolle kennis en ervarings kan wees wat bates vir leer bied. Zipin (2009) meld dat kinders vanuit armoedige sosiale ruimtes dikwels kennis saam met hulle skool toe bring omtrent die “donker” aspekte van hulle lewens in hulle gemeenskappe (sien ook Fataar 2007). Hierdie “donker” aspekte sluit in onaangenaamhede soos gesinsgeweld en dronkenskap waaraan leerders elke dag blootgestel word. Zipin (2009:319) beskryf dit as “dark funds of knowledge”, en oor die algemeen word dit nie as gepaste kurrikulummateriaal in skole erken nie. Zipin gaan van die veronderstelling uit dat: “to take the cultural knowledge of less powerful ‘others’ seriously means to seek learning assets in these cultures” (Zipin 2009:319).

Deur leerders die geleentheid te bied om op die donker aspekte van hulle lewens te fokus, kan ons begrip van hulle leefwêreld verbeter. Zipin e.a. (2013) noem dat deur leerders by FvK waarmee hulle bekend is te betrek, soos om die huidige plaaslike gemeenskapslewe uit te beeld, die werk van die skoolkurrikulum en leerprogramme in 'n meer toekomsgerigte rigting kan ontwikkel. Dit bemagtig leerders om hulle agentskap in werking te stel. Op so 'n wyse kan hulle wegkom van die gedagte dat hulle 'n toekoms moet aanvaar wat weens sosiaal-strukturele beperkings daargestel is (Zipin e.a. 2013:12).

Ons doen aan die hand dat die hulpbronne vir ontluikende leerpraktyke gebaseer is op FvK in die leefwêreld van die gemeenskappe. Dit is kennis wat afgewentel word vanuit die verlede en aangepas word in die hede. Dit dra die potensiaal om aspekte rakende leerpraktyke van opvattinge soos in die verlede aanvaar, te laat wegbeweeg. Daar moet 'n mate van proaktiewe optrede wees wat 'n veelomvattendheid vereis wat verder gaan as die skoolgrense. Die argument kan dus gestel word dat individue nie alleen nuwe dinge oor die tyd heen leer nie, maar dat hulle leer inherent deur hulle lewenservarings beïnvloed word soos wat hulle mense en nuwe gedagtes teëkom, op 'n manier wat hulle nie vooraf kan bepaal of sien nie, en dit is hierdie aspek waarvoor die artikel verslag doen.

3. Metodologie

Die data waarop hierdie artikel gebaseer is, kom uit 'n groter studie oor die sosiale en opvoedkundige ervarings van Suid-Afrikaanse landelike werkersklasjeugdige. Hierdie navorsing is toegelig deur deelnemende waarnemings en onderhoude tydens die 2013–2014-skooljaar in “Arendsehoop”. 'n Etnografiese benadering is vir hierdie studie gekies, wat volgens Neuman (2011:423) verwys na 'n beskrywing van mense en/of hulle kultuur. Dit is 'n proses wat gedryf word deur individue se kulturele kennis, wat beide die bepaalde kennis (bv. wat ons weet en waaroor ons praat) en stilswyende kennis (nl. wat ons stilswyend weet, maar wat weinig direk erken) insluit (Neuman 2011:424).

Toe ons aan die begin van ons navorsing toegang tot die navorsingsgebied verkry het, moes ons vertrouwd raak met die dinamika wat sigself in en om die skool uitgespeel het om 'n geheelbeeld van die woonbuurt te verkry. Ten einde dit te kon doen, het ons ons navorsingsverantwoordelikhede eers beperk tot een primêre aktiwiteit, naamlik waarneming. Hierdie waarneming was deelnemend sowel as nie-deelnemend. Spradley (1979:196) noem dat waarneming nuttig is, aangesien dit nie net data-insameling fasiliteer nie, maar ook mense op hul gemaak stel om van die waarnemer as “buitestander” te praat.

Deelnemende waarneming het ons die geleentheid gebied om deel te neem in gemeenskaps- en niegemeenskapsverwante aktiwiteite en gebeure. Tydens hierdie proses is veldnotas gemaak wat ons van 'n nuttige manier voorsien het om ryk beskrywings vir die leser te skep wat 'n beeld en die verloop van gebeure, prosesse en interaksies in die veld weergegee het. Volgens Spradley (1979:192) is veldnotas die primêre bron van vrae, spekulasies en refleksies in etnografiese navorsing en hulle funksioneer as die basis vir die generering van data. Ons stem saam met hierdie stelling, want ons het ons veldnotas absoluut onmisbaar gevind tydens ons omgewingsgebaseerde veldwerk.

Deur niedeelnemende waarnemings het ons die belangrikheid van waarnemings besef soos wat ons navorsing gevorder het. Waarnemings is gemaak in openbare ruimtes in die woonbuurt en in individue se huise. Hierdie waarnemings het dit moontlik gemaak om te kyk na die patroon van die dinge in die woonbuurt soos dit deur die leerders ervaar is, sowel as om te let op watter groot en klein gebeurtenisse van betekenis daar plaasvind. Dit het ons in staat gestel om 'n kwalitatiewe verklaring van die dinge in die woonbuurt te verkry. Ons het aan gebeurtenisse en prosesse deelgeneem en dit gevolg, wat verskeie vorme van waarneming vereis het. Ons het nie net staatgemaak op wat mense gesê het nie, maar het ook eerstehands waargeneem wat hulle gedoen het. Dit het ons toegelaat om die verhouding tussen hul houdings en gedrag rakende die onderwerp van die studie te ondersoek.

'n Aansienlike hoeveelheid tyd is in die woonbuurt deurgebring om die leefwyses en komplekse aspekte wat op ons studie van toepassing was, waar te neem. Ons doelwitte met hierdie studie was tweeledig: (1) om die sosiale en kulturele lewe van die leerders in verhouding tot hulle leerpraktyke in hulle sosiale en kulturele leefwêreld te beskryf en te verstaan (die emiese perspektief); en (2) om voort te bou op die besonderhede en begrip van hulle sosiale en kulturele wêreld om 'n nuwe sosiokulturele perspektief te ontwikkel (die etiese perspektief). Ons etnografiese ondersoek het dit dus vir ons moontlik gemaak om die gebeure vanuit die agtergrond waarteen dit plaasvind, te verstaan. Een van die belangrikste doelwitte van die studie was juis om die agtergrond waarteen leerders persepsies van hulle FvK ontwikkel vas te vang en te verstaan. Vanuit 'n begripsoogpunt was dit vir ons belangrik om, deur middel van etnografiese interaksie, die verskillende dinamieke wat in die leefruimtes van die navorsingsdeelnemers uitspeel, te probeer vasvang en krities te ontleed om te begryp hoe hulle leef en leer. Etnografie stel ons dus in staat om die beskrywing en interpretasie van daardie agtergrond te bied.

Ons is gelei tot 'n begrip en interpretasie van hoe leerders hulle sosiale wêreld skep en onderhou (Neuman 2011:102). Dit was vir ons belangrik om 'n begrip te ontwikkel van hoe die leerders hulle sosiale lewenstrajekte verstaan, hoe hulle betekenis daaraan toevoeg en hoe hulle dit teen die geleefde agtergrond van hulle woonbuurt (her)ontwikkel. Dit hou direk verband met die begripklem van hierdie studie, naamlik leerders se onderhandelings in hulle leefverbande om aan hulle leerpraktyke gestalte te gee.

Gefokusde semigestruktureerde persoonlike onderhoude is gebruik om inligting in te samel deur na die leerders se eie stories oor hulle eie leefwêreld te luister, om dit moontlik te maak om elkeen se storie oor hulle sosiale leefwêreld in verhouding tot hulle leerpraktyke te ontwikkel. Op hierdie wyse is plaaslike verhale oor wat dit verg om 'n leerder in 'n werkersklaswoonbuurt te wees, verbind met die kritiese ontleding van die leerders se leerpraktykontwikkeling.

Die deelnemers is gekies deur van 'n doelgerigte steekproef gebruik te maak, gegrond op hulle bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem. Die deelnemers, aan wie ons die skuilname Cherry, Sally, Tom, Ruby en Musa gegee het, is gekies op grond van twee ongestruktureerde onderhoude met leerders wat positief ingestel was teenoor hulle skolingsprosesse en uitmuntende skooluitslae behaal het. Voorts was hulle gewillig om hulle lewenservarings met betrekking tot hulle begeertes en strewes maklik te deel en te beskryf. Hulle het ook kennis gedra van die woonbuurtdinamiek en invloede in die gemeenskap wat moontlik hulle leerpraktyke kon beïnvloed.

Die inligting is ingesamel deur 'n reeks onderhoude met hierdie vyf leerders te voer. Die onderhoude is tot 40 minute per onderhoud beperk, en daar is drie afsonderlike onderhoude met elk van die vyf leerders gevoer. Mense se optrede raak betekenisvol en verstaanbaar wanneer dit (volgens De Vos e.a. 2005:295) in verband geplaas word. Om dié rede is die eerste onderhoud gebruik om die agtergrond waarteen die deelnemers se belewenis plaasvind, vas te lê. Die leerders is ook die geleentheid gebied om inligting oor hulleself en hulle siening van die woonbuurt in verhouding tot hulle leerpraktyke te deel. Tydens die tweede onderhoud is die leerders aangemoedig om hulle belewenisse van hoe hulle verskillende vorme van kapitaal in hulle omgewing verwerf en hoe dit in hulle leerpraktyke verwerklik word, te deel. Tydens die derde onderhoud is die deelnemers aangemoedig om na te dink oor die betekenis wat hulle as leerders gee aan die ervaring van die verwerking van hulle verskillende leerpraktyke soos in hulle bepaalde verbande beleef. Ons het, soos González (2005), van 'n kombinasie van sorgvuldige waarnemings, oop vrae en semigestruktureerde onderhoudstrategieë gebruik gemaak. Hierdeur het ons gepoog om die komplekse funksies van huishoudings teen hulle sosiokulturele en sosio-ekonomiese agtergronde akkuraat weer te gee.

Alle etiese oorwegings rakende navorsing met kinders is gevolg. Vertroulikheid en anonimiteit is verseker deurdat alle deelnemers verseker is dat hul identiteite onder geen omstandigheid bekend gemaak sou word nie. Ons was veral bewus van die kwesbaarheid van die minderjarige kinders wat in hierdie studie gebruik is. Dit was vir ons belangrik om vertrouwe met hulle te bou en hul veiligheid te verseker (Clark 2008:14). Dit was ook waarom skuilname deurgaans gebruik is.

Deur ons te wend tot Moll e.a. (2005) se *fondse van kennis*-begrip, is die data op tematiese wyse benader en georganiseer. Ons vrae ter verkryging van data het hoofsaaklik gewentel rondom die beskrywing van die omstandighede waarin hulle leef en hoe hulle dit beleef ter konstruering van hul leerpraktyke. Verder het dit ook gegaan oor die praktyke soos binne hul huishoudings, hul portuurgroepe, en die media waaruit hulle leer. Die data het ons in staat gestel om die ruimtelike verband van die betrokke leerders en hulle belewenis van hoe die ruimtelike verband van hulle werkersklaswoonbuurt op hulle leerpraktyke inwerk, te dokumenteer. Die leerders, as ontwikkelaars van hulle eie werklikheid, het hierdeur self aangetoon hoe die ruimtelike verband van hulle woonbuurt 'n invloed op hulle FvK ter verwerwing van leerpraktyke het.

Vervolgens bied ons 'n bespreking van kernaspekte van hierdie leerders se FvK en hoe dit daartoe bydra om hulle leerpraktyke te vorm.

4. Die leerders se gesinsfondse van kennis by die ontwikkeling van hulle leerpraktyke

In hierdie afdeling fokus ons op die leerders se gesinsfondse van kennis met betrekking tot die ontwikkeling van hulle leerpraktyke. Dit was veral belangrik om te sien hoe hierdie sosiale verhoudings in die leerders se gesinsverband die ontwikkeling en verspreiding van hulpbronne, met inbegrip van hulle FvK, tydens die ontwikkeling van hulle leerpraktyke fasiliteer (Moll en Greenberg 1990; Vélez-Ibáñez en Greenberg 1992). Dit het ons gelei om die versoek aan hulle te stel: "Beskryf die omstandighede waarin jy leef en hoe jy dit beleef."

Met die aanvang van ons onderhoude het ons te staan gekom voor 'n besonder moeilike mengsel van sosiale, emosionele en akademiese behoeftes waardeur hierdie leerders op 'n daaglikse basis oorweldig word. Ten spyte hiervan het ons gou die krities belangrike rol van leerders se gesinne in al ons huisbesoeke ontdek. In twee van die huise het die gesin saam met hulle uitgebreide familie gewoon. Ons is ook meegedeel dat tydsbesteding deur die leerders saam met hulle gesinne belangrik is. Tyd saam met hulle gesinslede was onontbeerlik ten einde die gesin in 'n hegte eenheid saam te bind. Dit is in hierdie gesinsomgewing waar kinders geleer word om hulle fisiese wêreld te verstaan. In die huishoudings van die deelnemers het alles om hulle gesinsaktiwiteite gewentel. Hierdie bedrywighede was noodsaaklik vir die jongmense om beter sosiale aanknopingspunte en netwerke te vorm. In hierdie leerders se huishoudings was daar ryk geletterdheidspraktyke. Hulle was lief vir lees, veral tydskrifte waarin hulle gunstelingkunstenaars uitgebeeld word. Hulle uitlatings het ons goeie insig gegee ten opsigte van die belangrikheid van lees in hulle huise.

Cherry is een voorbeeld van hoe hierdie kinders se geletterdheidspraktyke in die gesinsverband beïnvloed word. Cherry woon op 'n plaas naby die skool. Cherry se ma het aan ons meegedeel dat:

Die omgewing waar ek grootgeword het, het hulle nie lees aangemoedig nie. Ek het grootgeword in 'n arm gesin waar jy nie dikwels 'n boek gesien het nie. Ons het nie baie by die huis gelees nie, want my ouers was ongeletterd. Tog het hulle ons aangemoedig om te leer. Ek geniet dit egter om my kinders te sien lees en vir hulle te lees. Nie ek of my man wil werklik lees nie, maar ... Hulle hou daarvan om te lees. Hulle lees weens die noodsaaklikheid daarvan. Hulle lees nie soseer die koerant nie, maar hulle lees. Ons geniet dit ook om die Bybel saam te lees.

Terwyl Cherry se ouers die blootstelling aan leesmateriaal en om te lees in hulle eie kinderjare gemis het, is daar by haar kinders 'n kultuur van lees en die waarde van leesstof ingeskerp. Dikwels lees sy die Bybel saam met haar kinders vir morele opvoeding. Sy het verder gesê dat sy haar kinders morele waardes op dié wyse leer. Sy het voorts ook verkies om die Bybel te lees omdat dit nie kriminele sake soos in die koerant dek nie. Volgens haar [Cherry se ma] “wil ons wel hê hulle moet ons morele waardes volg, dus lees ek die Bybel aan hulle sodat hulle kan weet wat is goed en sleg”. By Cherry se huis is daar ook 'n verskeidenheid boeke, koerante en tydskrifte. Dit laat by haar die begeerte ontstaan om goed te kan lees, want soos sy sê,

geniet ek lees, al is dit net vir die plesier. Ek lees veral boeke wat ek weet my sal interesseer. My ma bring dit van die werk af. Die plaasboer sê sy kan dit [leesstof] maar vat as hulle klaar gelees het. Ek is lief daarvoor om selfmotiveringsboeke en artikels te lees. Soms gebruik ek van die prente uit die tydskrifte vir my skoolwerk.

Cherry word op verskeie maniere aan geletterdheidspraktyke blootgestel. Haar woorde illustreer duidelik dat hierdie kinders groot plesier uit die lees van boeke put.

Cherry se ma is ook die voorvrou by die kwekery op die plaas. Dit is danksy haar ma se betrokkenheid by die kweek van blomme en plante dat Cherry 'n uitgebreide kennis het van hoe dinge op die plaas werk. Sy vertel ons van haar ma se werksaamhede by die kwekery:

My ma weet alles wat in die [kweek]tonnels aangaan [sy wys my na plek waar daar met plante en blomme gewerk word]. Ons “supply” vir Pick n Pay en Woolworths. Die boere [plaaseienaars] vra vir haar hoe dinge werk.

Haar ma se kennis van blomme en plante is van onskatbare waarde. Dit wissel van besproeiing tot meer diepgaande kennis van plaasmasjinerie en grondgebruik. Dit is kennis wat, as sy (Cherry) dit na die skool sou bring, aspekte van die genetiese aanpassing van plante of ’n studie van die uitwerking van insekdoders op die ekostelsel sou kon toelig. Hierdie kennis word met Cherry en haar ander kinders gedeel. Hulle word ook geleer van die ekonomiese implikasies indien hierdie plante beskadig sou word. Hierdeur word beide die ekonomiese en maatskaplike waarde van hierdie blomme en plante op die plaasgemeenskap beklemtoon. Hulle bekendheid met die waarde wat op die groei van die landbougewasse geplaas word, dui daarop dat hierdie huise se fondse moontlike kulturele, historiese, ekonomiese en wetenskaplike verbindings het.

Cherry het die FvK wat haar ouers se plaaswerk *gebied* het, gebruik om waardevolle kennis oor landbou op te doen. Hierdie kennis het haar ook bemerkings- en bestuursvaardighede laat ontwikkel. Dit het haar ook in aanraking gebring met prosesse rakende wêreldwye integrering, want weens die privatisering en meganisering van plase om hulle heen het sy bewus geword van wat wêreldtendense met betrekking tot plaaswerk was. Sy beskou egter nie plaaswerk as die ideale beroepskeuse vir haar nie, en in ’n mate het dit haar kennis wat betref beroepstatus gestimuleer. In plaas daarvan dat sy meer selfvertroue by die gebruik van plaaskennis opgebou het, het sy haar al hoe meer onttrek van deelname aan plaaswerk weens die armoedige lewensomstandighede wat plaasarbeiders ervaar.

Nog ’n leerder wat op ’n besondere wyse aan geletterdheidspraktyke blootgestel is, was Ruby. Ruby se huishouding is ryk aan musikale fondse van kennis. Tydens besoeke aan haar huis kon ons dit duidelik waarneem. Wanneer ons saam met haar in die buurt rondgeloop het, het sy dikwels haar selfoon by haar gehad met die oorfone in die ore en dan het sy saam gesing. Ons het vasgestel dat die gesin versot is op karaoke. By hulle huis word lirieke op die TV-skerm dikwels saam gelees en luidrugtig saam gesing. Sy deel ons mee: “Ons bespreek ons musikale voorkeure. Ek hou van beide rhythm en blues of soos hulle sê R&B sowel as klassieke musiek.”

Deur middel van musiek was hierdie leerder nie net betrokke by geletterdheidspraktyke soos lirieke lees en liedjies leer nie, maar het hulle ook verbindings tussen die hedendaagse musikale kultuur in die buurt en in ander gebiede gevorm. Hierdie musikale praktyke in Ruby se huis het die potensiaal gehad om haar in die bereiking van haar akademiese sukses te ondersteun. Ruby noem tydens ons gesprek met haar dat sy dit as haar verantwoordelikheid beskou, as ’n leerder, om sosiale patrone van deelname deur samewerkende leerstrategieë in haar gemeenskap te bou. Dit het haar vertroue in haar vermoë om haar leerpraktyke te beheer, laat groei. Sy het haar eienskappe as ’n goeie leerder gesien as:

Ek doen my huiswerk ... leer deur te luister ... werk vrae uit om my die werk beter te laat verstaan. Ek gee altyd my beste en raak nie betrokke in negatiewe dinge nie. Ek hou van lees, maar ek is nie regtig ’n goeie leser nie. Soms lees ek in elke vrye oomblik wat ek het. Ek begin ook soms om ’n boek te lees, maar lees dit nie klaar nie. As die kinders nie lees nie, hoe kan hulle die boeke wat hulle in skool ontvang verstaan?

Ruby se woorde beklemtoon haar toegewydheid en verbintenis tot haar opvoeding. Opvattinge van universiteit toe te gaan word dikwels deur hierdie leerders se sosiale en netwerke van gesinskennisfondse gevorm. In hulle gesinne strek opvoedkundige denkwyses verder as die gebruiklike idees van wat almal in die gemeenskap van hulle verwag om te wees. Hierdie leerders word sterk aangemoedig om hulle opvoeding voort te sit. Dit is vir hierdie werkersklasleerders vorme van sosiale en kulturele kapitaal waaruit hulle kan put. Terwyl hierdie gedrag in werklikheid in die werkersklasgesinne uitgebeeld word, het ons ook waargeneem hoe opvoedkundige lewensbeskouings en praktyke alternatiewe vorme aanneem. Soms sukkel hierdie leerders om hulle daaglikse praktyke met hulle opvoedkundige doelwitte te verbind.

Saans het ons ook dikwels gesien hoe mense saam om die vuur sit. Op verskeie geleenthede het ons weens die koue ook by hulle aangesluit, en so het ons ervaar dat dit 'n bymekaarkomplek is waar 'n ryk storievertellingskultuur in die woonbuurt geheers het. Volgens Kerry Mallan (1991: 13) van die Queensland Universiteit van Tegnologie in haar artikel 'Children as Storytellers' (in Phillips 1999:3) is storievertelling 'n sosiale aktiwiteit. Hierdie leerders het grappe gemaak, na stories geluister en self stories uitgedink en vertel.

Dit hier waar Sally se geletterdheidspraktyke in haar gesinsverband beïnvloed is. Sally noem aan een van ons:

Ek geniet storievertelling baie. Saans om die ghellie [vuur] vertel my pa vir ons stories. Hy vertel ons stories van sy kinderjare en hoe dit was. Stories van bv. Wolf en Jakkals, spookstories, sportstories, dit wat in die nuus is en stories oor die lewe. Ons maak grappies. Meneer weet, dit wat kinders van hou. Ook persoonlike stories oor sy lewenservarings. Ons kyk na foto's en praat oor hulle en ons kan baie van die stories koppel aan ons persoonlike lewenservarings. Ek onthou hulle en as ek na my vriende of familie se huise gaan, dan vertel ek die stories aan hulle.

In baie huishoudings is storievertelling 'n dominante aktiwiteit. Dit word beskou as 'n belangrike manier van hoe kinders kan leer. Wie hulle is en was, word deur hierdie storievertellingskultuur aangevul. Hierdie storievertellingskultuur word op 'n genotvolle manier aangebied om mekaar te vermaak en om die wêreld beter te verstaan. Op hierdie wyse word goeie morele waardes, tradisies en baie ander dinge aan kinders geleer. Verder vestig dit 'n gevoel van nabyheid tussen die ouers en hulle kinders, sowel as met die gemeenskap. Tydens hierdie geleenthede kan die ouers ook met die kinders oor sosiale probleme, algemene sake en verwagtinge met betrekking tot morele en kulturele waardes van dit wat in die samelewing van hulle verwag word, gesels. Op dié wyse kan hierdie leerders vir hulle verwagtinge skep.

Sally was baie opgewonde terwyl sy tydens ons onderhoud gepraat het oor hulle gesin se reis na hulle uitgebreide familie op De Aar. Hierdie reis saam met haar gesin het haar die geleentheid gebied om kennis oor ander fisiese ruimtes op te doen: "Dit is so 'n ander wêreld ... die mense, die omgewing ... die weer is ook anders daar. Die plek lyk so vaal en so droog."

Deur Sally se reis na De Aar het sy belangrike aardrykskundige kennis opgedoen. Haar ervarings op verskeie geografiese plekke soos hulle na De Aar gereis het, het gedien as fondse van kennis wat sy kon koppel aan leer oor klimaatsomstandighede en verskillende

grondsamestellings. Benewens dit het die interaksie wat sy met lede van die gesin oor plekke gehad het, die lees van rigtingaanwysers sowel as geselsies en verduidelikings oor die plante langs die pad haar met waardevolle geletterdheids- en ander algemene kennis gevul. Daarbenewens het Sally geleer dat haar idees en haar ouers se betekenistoewoeging verband gehou het met 'n verskeidenheid plekke. Sy sou hierdie kennis wat sy opgedoen het, later tydens 'n aardrykskunde- of wetenskaples in die skool kon gebruik.

In hierdie afdeling is 'n paar van die gesinsfondse van kennis waarop hierdie leerders steun ten einde hulle leerpraktieke betekenisvol te kan konstrueer, bespreek. Die FvK in hulle gesinne is dikwels vrylik met ander kinders gedeel en sodoende is hulle leerpraktieke soms onbewustelik uitgebrei en toegelig. Kennis van hierdie persoonlike ervarings wat in die huise van hierdie leerders verkry is, het getoon dat hulle lewens te midde van 'n dinamiese mengsel van gedrag, vaardighede, interaksies en waardes wat elke gesin op sy eie unieke manier uitleef, plaasvind. Hierdie FvK het ons 'n beter begrip gebied rakende aangeleenthede soos die keuse van leesstof, hulle interaksie met hulle ouers, die strukturering van hulle leeraktiwiteite en die bou van sterk verhoudings met hulle families. Alhoewel al die families finansiële suksesse, doen hulle alles in hulle vermoë om leergeleenthede vir hulle kinders te voorsien. Hierdie kinders leef in 'n ryk huislike omgewing waar hulle altyd ondersteuning kry met huiswerk, waar daar vir hulle gelees word, en waar die ouers alles in hulle vermoë doen om 'n leerkultuur by die kinders te vestig. Dikwels het hierdie fondse ook aangesluit by dit wat in hulle gemeenskap plaasgevind het en met betrekking tot die kennisbasis wat in die gemeenskap geheers het, 'n aspek wat ons vervolgens bespreek.

5. Die leerders se gemeenskapsfondse van kennis by die ontwikkeling van hulle leerpraktieke

In hierdie afdeling konsentreer ons op die verhoudings en onderhandelings wat hierdie leerders in hulle gemeenskap aangaan en aanknoop ten einde kennis te bekom om gestalte aan hulle leerpraktieke te gee. Ons kon duidelik sien dat hierdie leerders se lewenservarings hulle noodsaak om sekere aanpassings te maak ten einde geleenthede vir leer te skep.

Tydens ons onderhoud was ons veral geïnteresseerd in hoe hulle sosiale netwerke ontwikkel by die ontwikkeling van hulle leerpraktieke. Vir ons was die belangrikste hoe hulle sosiale netwerke met ander huishoudings ontwikkel en hoe hierdie huishoudings sosiale verhoudings fasiliteer deur die ontwikkeling en uitruiling van hulpbronne, met inbegrip van hulle FvK. Ons fokus was op hoe die kinders onderling praktieke vestig gegrond op wedersydse vertroue, wat weer lei tot die ontwikkeling van hulle leerpraktieke.

Terwyl ons meer vrae begin vra het omtrent die leerders se gebruike en netwerke in die woonbuurt, het ons besef dat hierdie leerders uitgebreide ondersteuningsnetwerke het. Dit sluit in hulle familie, vriende en verskeie uitreikprogramme. Uit ons gesprekke met hulle het ons vroeg besef dat hulle netwerke vir hulle van deurslaggewende belang is by hulle nastreef van hoër hoogtes. Verder was dit duidelik dat hulle leerpraktiekontwikkeling nie net deur hulle individuele pogings plaasvind nie, maar ook in interaksies tussen hulle en die mense in die woonbuurt met behulp van fisiese en simboliese aangeleenthede (Cole 1996; Rogoff 2003). Hulle bedryf dit as 'n dinamiese stelsel, wat beteken dat verskeie faktore en alle

interaksies op 'n manier wat nie vooraf bepaal is nie, en nog minder chaoties is, bydra tot hoe hulle leer (Fischer en Bidell 1998).

Soos ons in die woonbuurt rondbeweeg het, was ons beïndruk met wat ons in die gebied gesien het. Ons kennis van die omgewing het hoofsaaklik bestaan uit die beelde wat ons deur ons motorvoorrui gesien het toe ons daarheen gery het. Die talle klein informele ondernemings, soos haarsalonne en hoekwinkels, het gedui op 'n mate van ekonomiese geleentheid. Die kerke binne 'n paar blokke van mekaar het getuig van 'n aktiewe geestelike lewe. Die teenwoordigheid van mense wat in die strate rondgestap het, het aan ons 'n gevoel gegee van 'n lewendige gemeenskap. Ons onmiddellike waarnemings was gesinne se oorlewingstrategieë. As 'n huishoudelike strategie kon ons dikwels hulle “coping and survival skills” waarneem soos hulle hul “resources for learning” ontwikkel het (Tenery 2005:129).

Uit ons gesprekke met Ruby het ons agtergekom dat haar onmiddellike ruimte vir haar van besondere praktiese en sosiale waarde was. Te midde van moeilike omstandighede in die woonbuurt moes sy poog om vir haarself geleentheid te skep. Hier het sy – soos ook Cherry, Tom, Sally en Musa – verhoudings wat nie net as bron van motivering en gerief in die strewende na hulle opvoedkundige doelwitte dien nie, probeer bou. Aan die ander kant kon ons uit hulle gesprekke aflei dat die woonbuurt hulle ook die inligting gebied het wat hulle help besef het wat dit van hulle sal verg om ná skool hulle onderskeie doelwitte te verwesenlik. Soos die geval in baie werkersklasbuurte was dit vir hierdie jongmense nodig om ter wille van oorlewing by die samelewing aan te pas. Hierdie aangeleentheid het verskeie soorte probleme tussen hulle en hulle gesinne geskep, soos uitgelig deur Cherry: “Ek het 'n paar probleme met my ouers. Ons het konflik omdat hulle anders dink. Jy moet aanpas by die manier waarvolgens jy leef ... jy moet verander.”

Die aangeleentheid hier beklemtoon dat die verskille in gesinne veral tussen ouers en jongmense voorkom. Nespor (1997) beweer dat fisiese nalatenskappe gevorm word deur die vloeie van menslike aktiwiteite binne en tussen spesifieke ruimtelike omgewings. Cherry toon duidelik dat sy in 'n moderne samelewing lewe en sy organiseer dus haar lewe in ooreenstemming met die regulasies en lewenstyl van hierdie samelewing. Haar leerpraktyke, soos dié van al die ander leerders, word gevorm deur die dinamiese wisselwerking tussen haar denke, gevoelens en sosiale praktyke in die woonbuurt (Reay, in Fataar 2010).

Net soos Cherry projekteer ook Ruby, Sally, Musa en Tom hulle leerpraktyke aan die hand van die moontlikhede wat daar in hulle gemeenskap beskikbaar is. Hul beskikbare moontlikhede beïnvloed hulle lewens, prestasies en ideale positief. Verder bring dit mee dat hulle sosiale verhoudings buite die huis aanknoop wat in konflik is met hulle gesinne se verwagtinge. Hierdie denkwyses veroorsaak innerlike konflik wat lei tot nuwe maniere waarop hulle hulleself in verhouding tot hulle leerpraktyke sien. Verder word die konflik tussen hulle en hulle ouers veroorsaak deur die verskillende sosiale wêreldes wat hulle ervaar.

Al die leerders het 'n deeglike kennis van hulle gemeenskap. Die leerders het ook aan ons gewys dat hulle 'n duidelike kennis van beide plaaslike geografie (plaaslike landmerke, paaie) en sosiale netwerke het. Uit ons waarnemings in hierdie landelike gebiede kon ons duidelik sien hoe daar dikwels 'n gebrek was wat betref toegang tot die vele en uiteenlopende dienste wat in stedelike gebiede beskikbaar is. Om hierdie probleem die hoof te bied, het Tom ons daarop attent gemaak dat: “[D]ikwels neem ons self die inisiatief om probleme op te

los ... of iemand [pastoor] wat toegang tot ons sosiale netwerk [ouers, vriende, familie] het, help.”

Tom het vertel hoe baie van die mense wat hulle ken, verskeie rolle in hulle lewens speel. Dikwels is hulle deur hierdie mense aangemoedig om hulle potensiaal ten volle te verwesenlik. Verder het hierdie mense ook eerstehandse kennis gehad van die manipulerings van stelsels en netwerke sodat ander daaruit voordeel kon trek. Musa het aan ons verduidelik hoe hulle landelike sosiale netwerke werk. Dit sluit in hoe hulle hulp soek by vriende en bure en hoe hulle toegang tot hulpbronne verkry, soos om 'n motor te was in ruil vir 'n rit winkelsentrums toe. Op die vraag om die vorme van sosiale netwerke in sy landelike gemeenskap te beskryf, noem Musa:

So ver het my pa baie vriende oor die jare gemaak, soms gebruik ons hulle vir 'n paar dinge, soos dit. [Hy wys na hul dak wat onlangs reggemaak is.] Ek bedoel, die mense wat ons gehelp het, ken gebouwerk en as ons hulp soek, kom hulle. Ek dink dis 'n goeie ding, want ek kon baie by hulle leer.

Musa se woorde toon duidelik dat hierdie leerders toegang het tot hegte sosiale netwerke, wat die wyses waarop hulle probleme oplos en kennis verkry oor wat hulle in bepaalde situasies kan doen, help ontwikkel. Musa erken egter op 'n geleentheid dat die woonbuurt versuim om hulle met die nodige opvoedkundige kapitaal toe te rus vir toelating tot verdere studie. Volgens hom faal die woonbuurt in twee opsigte: eerstens kan die woonbuurt hulle nie van naskoolse studie verseker nie, en tweedens kan dit hulle nie van die vereiste beredeneerde materiaal voorsien waarmee hulle hulle kan vergewis van wat nodig sou wees vir hulle rigtingbepaling om hulle studie buite die woonbuurt voort te sit nie.

Sally beskryf ook die soorte verbindings wat algemeen in haar gemeenskap voorkom:

Ek koppel dit aan mense. Wel, ja, jy ken nie almal, maar ten minste wie waar woon en werk. Jy hoef nie met hulle te praat nie, want dit is jou keuse. Jy kan nie enigiets oor enige iemand sê nie, want dit is waarskynlik iemand anders se familie. Dit is so 'n klein dorpie. Dit is regtig inmekaargevleg en alles en almal is in almal se besigheid.

Sally se woorde toon hoe landelike gemeenskappe vorme van sosiale netwerke ontwikkel. Ons het ook duidelik bewus geword dat hierdie leerders toegang tot sulke hegte sosiale netwerke gehad het.

In die woonbuurt is daar ook gedurig 'n warboel jongmense met hul fokus op motors en die instandhouding daarvan. Volgens Musa is dit vir hulle “lekker ‘fun’” en laat dit by hom 'n belangstelling in motors ontstaan. Die buurman langsaan is 'n motorwerktuigkundige. Dikwels vra hy Musa om hom te help met die herstel van motors. Hier leer hy Musa oor die verskillende vervaardigers en modelle. Musa kon dikwels aan ons die verskillende voertuie volgens hulle vervaardigers en eienskappe uitwys. In sy geval was motoronderhoud “bodies of knowledge that underlie household activities” (Moll 2000:258) wat beide praktykgeletterdheid en -gesyferdheid behels, soos vergelyking, kategorisering en meetkunde, wat sy sukses in die skool sou kon ondersteun.

In hierdie afdeling is getoon watter FvK daar tydens ons navorsing in hierdie gemeenskap was. Deur hulle tot hierdie fondse te wend is waardevolle gemeenskapsinteraksie by die

leerders verseker. Hulle sou die kennis wat hulle tydens hierdie ontmoetings opgedoen het, later kon gebruik om betaalde werk te verkry. Hulle is blootgestel aan praktyke wat dikwels verwyderd was van die woonbuurt se werkersklasondervindings waaraan hulle gewoon was. Hulle het derhalwe die sterk netwerk se sosiale en materiële verhoudings tot hulle voordeel ingespan om struktuur aan hulle leerpraktyke te gee. Hulle sosiale wisselwerking het dus 'n rol gespeel by die plasing van hulle leerpraktyke in hulle gemeenskap. Hulle rigtingbepaling in die woonbuurt en die nuwe-effekte van hulle armoedige woonbuurt wat hulle met hulle saamdra, het 'n duidelike spoor op hulle leerpraktyke gelaat. Dit is hierdie aangeleenthede wat hulle na hulle portuurs laat uitreik om hulle leerpraktyke te vestig, en dit is die aspek wat ons vervolgens ondersoek het.

6. Die leerders se portuurgebaseerde kulturele fondse van kennis by die ontwikkeling van hulle leerpraktyke

Hierdie afdeling fokus op hoe hierdie leerders bewustelik en onbewustelik binne hulle portuurgroepe meewerk om beide dominante en niedominante FvK in hulle portuurruimtes te bekom. Ons gesprekke met hulle het insig gebied in hoe die aangeleenthede wat met hierdie vorme van FvK verband hou, verskillende doeleindes dien. Verder het hulle beskrywings aan die lig gebring dat hulle verskeie vorme van kennis vir uitdrukkings en instrumentele doeleindes gebruik. Instrumenteel gebruik hulle hulle portuurs se FvK om aanvaarding van hulle eweknieë te kry, aangesien dit hulle lidmaatskap van 'n sekere groep kan waarborg. Van hulle gebruik ook oorheersende portuurgebaseerde FvK vir instrumentele doeleindes vir die versekering van 'n akademiese of werksgeleentheid.

Robinson (2000:435) beskryf die jeug se sosiale netwerke as

the divisions young people make between places which they find comfortable and those they find threatening or negative, formed on the basis of, and maintained through, the development of socio-spatial networks. The socio-spatial division and network varies depending on personal background and groups with which they strongly agree.

Alhoewel die leerders die gebrek aan sport- en ontspanningsgeriewe duidelik uitgelik het, was daar 'n lewendige straatlewe en sosiale wisselwerking tussen hulle en hulle vriende in die buurt. Hulle het hulle wêreld ervaar deur kulturele grense te skep tussen “die straat”, die skool en die gemeenskap. Dit was in antwoord op die vraag: “Wat onderskei jou van ander inwoners binne die woonbuurt?” Verder het dit ook aansluiting gevind by die vraag: “Dink jy dat jou toekomsplanne tipies is soos dié van ander jong mense in die gemeenskap?”

Tom noem:

Almal verwag dat jy op 'n sekere manier moet optree, met wie jy moet uithang en hoe jy moet praat. Ek sê, soos wanneer jy op straat is, moet jy op 'n sekere manier praat. Dit hang af van waar jy jou bevind. Wanneer jy by die skool is, praat jy soos die mense by die skool. Dit is hoe jy jouself aanbied. Dit is soos iemand met baie gesigte het.

Bepaalde taalgebruikstrategieë word dus as toepaslik geag in verskillende sosiale instellings, met inbegrip van waar die norme van respek bedryf word, soos op straat. Die lewe op straat as 'n sosiale ruimte word dikwels deur armoede en misdaad gekenmerk; en die straat is 'n plek wat deur 'n kulturele “straatkode” oorheers word (Anderson 1999).

Tweedens bied Tom aan ons verskillende voorstellings van homself. Hy verklaar uitdruklik dat hy anders sou optree met sy eweknieë op die straat as met volwassenes. Dit illustreer hoe kulturele kodes onder jongmense plaasvind.

Tom se uitsprake is net een voorbeeld van baie gevalle waar die leerders ons ingelig het oor die onderskeid tussen verskillende agtergronde en gemeld het hoe met verskillende soorte FvK in verskillende sosiale gebiede gehandel word. Tom se leerpraktyke sowel as dié van die ander is deur die wisselwerking van die dinamiese omgang met die fisiese faktore van hulle omgewing ontwikkel (Fataar 2010:4). Dit het aan hulle die agtergrond gebied waarin hulle hulle leerpraktyke vanuit hulle FvK kon vorm te midde van die faktore wat deur hulle omgewing aan hulle opgelê is.

Hierdie leerders beweeg voortdurend rond en vorm nuwe vriendskappe wat soms onvoorsiene nuwe probleme skep. Soos hulle in die woonbuurt rondbeweeg het, het dit vir ons duidelik geword dat hierdie leerders na hulle vriende in hulle sosiale netwerke uitreik om hulle op die regte opvoedkundige weë te help besluit. Hierdie netwerke bied hulle ook die nodige inligting oor hoe om dié weë te volg, sonder om hulle van die inisiatief en verantwoordelikheid van finale besluitneming te ontnem. Die leerders het hulle vriende as 'n bron van inspirasie en inligting beskou. Hulle raak dikwels by informele prosesse betrokke deur die samevoeging van verskillende soorte sosiale praktyke en ondervindings ten einde aan hulle leerpraktyke gestalte te gee. Hierdie leerders raak ook op verskillende maniere betrokke by die sosiale en kulturele optrede in die woonbuurt.

Laasgenoemde aspek bring verskillende vlakke van sosialisering te weeg en skep kommunikasieprobleme tussen hierdie jongmense en hulle gesinne. Ruby sê:

Ons ouers vind dit moeilik om aan te pas by die nuwe dinge in die samelewing, maar ons, ons is meer aanpasbaar. Ons het nie dieselfde probleem nie. Ons leer ook die woonbuurt se taal [taal onder jeugdiges] met gemak aan en maak maklik vriende.

Soos Tom gee ook Ruby te kenne dat die jeugdige in die woonbuurt hulle eie unieke wyse van kommunikasie het. Sy leer dus hoe om straatlim te wees. Dit verg aanpasbaarheid van haar en sy moet haar denkwyses verander ten einde die uitdagings van die woonbuurt wat haar negatief beïnvloed, die hoof te bied. Soos Ruby vorm ook die ander leerders hulle leerpraktyke op die wyses deur hulle daaglikse praktyke bepaal, of soos González (2005:40) dit stel, “what people do and what they say about what they do”. Hulle ken verskillende betekenis daaraan toe en aan 'n paar van die elemente van die woonbuurt se tradisionele waardes, en dit help hulle om hulle ontluikende leerpraktyke te ontwikkel. Om dié ontluikende leerpraktyke te ontwikkel, moet hulle aanpassings ten opsigte van die huidige samelewing se kultuur en waardes maak.

Ten einde sosiale en ekonomiese geleenthede vir hulleself te skep, bedink hulle strategieë binne hulle portuurgroepe waarvoor hulle alle menslike hulpbronne gebruik. Die maniere waarop hierdie leerders hulle sosiale posisie in hulle omgewingsruimtes bepaal, die wyses

waarop hulle by probleme betrokke raak, asook hoe hulle hulleself as leerders sien, beïnvloed hulle optrede. Die bepaling van hulle sosiale posisie was afhanklik van hulle sosiale wêreld. Hulle sosialiseringpraktyke in hulle woonbuurt, huishoudings en netwerke behels die veelomvattende begrip van om goed opgevoed en opgelei te wees. Hulle omstandighede het hierdie leerders anders laat dink oor opvoeding. Ruby het juis genoem:

Dit hoef nie so baie te doen te hê met skoolkennis of onderwys nie, maar jy moet in staat wees om jouself te laat geld in verskillende situasies. So basies wat ek sou sê is dat jy moet weet hoe om op te tree en jouself te gedra en laat geld in verskillende situasies.

Sally was dit met Ruby eens en het aan een van ons gesê:

Meneer sien opvoeding vir my is ... jou maniere, hoe jy ander behandel, jou sienings van die lewe en hoe mense jou sien. Om goed opgevoed te wees, is wanneer jy ook sensitief is vir ander mense se sienings. Jou goedhartigheid teenoor ander. Jy moet omgee vir ander.

Hiermee het beide Ruby en Sally erken dat om opgevoed te wees 'n sigbare en onsigbare kode van gedrag behels. Dit is hierdie gedragskode wat hulle toelaat om op verstaanbare maniere te kommunikeer. Hierdeur was hulle interaksies vir almal in hulle kring aanvaarbaar en tot voordeel van hul gemeenskap.

In haar vriendskapsbande ontwikkel Cherry ook leierskapseienskappe deur haar vermoë om uit haar foute te leer. Sy noem dat “alles kan verbind word met die verlede, hede en toekoms. Ek wil nie hê alles moet gou verander nie, want die verlede kan nie verander, maar ons kan die wêreld huidiglik verander.”

Cherry ontwikkel haar leer uit die veranderde omstandighede. Hierdie aspek beweeg Tom ook om by sy vriende te leer hoe om in die gemeenskap te oorleef. Ten einde in te pas en in die gemeenskap aanvaar te word, besoek hy soms sjebiens waar mense om hom drank gebruik en te midde van harde musiek sosialiseer. Hy doen hierdie dinge om “in te wees” by sy vriende en die gemeenskap. Vir hom is dit 'n manier om respek en vertroue in die gemeenskap op te bou. Die donker aspekte van dít wat hy tydens sy besoeke aan die sjebiens ervaar, help om sy leerpraktyke te vorm. Hier leer hy verskeie vaardighede, soos hoe om homself te onderwerp aan “gesag”, om nie deur dronk mans mishandel te word nie, en hoe om verskeie versoekings te vermy.

Die leerders het aan ons vertel dat namate die sosiale strukture in die woonbuurt verander het, hulle tradisionele bande, oortuigings en sosiale verhoudings ook verander het. Dikwels word hulle met 'n verskeidenheid vrae en opsies gekonfronteer wat hulle dwing om tussen hulle eie persoonlike lot en die regte manier van hoe om dinge te doen, te kies. Die gevolg is dat hulle in die moderne samelewing voor 'n verskeidenheid keuses oor alle aspekte van die lewe te staan kom en dat hulle nie net keuses maak op grond van dit wat hulle ervaar nie. Hulle moet voortdurend hulle keuses en denkwyses oor wie hulle eintlik is en wat hulle wil word, hersien en verander, want die media en moderne tegnologie speel 'n groot rol daarin.

Hierdie leerders se eweknieë speel 'n belangrike rol by die ontwikkeling van hulle kennis. Dit was in hulle portuurgroep waar hulle dinge geleer het waarvoor volwassenes nie noodwendig

met hulle gepraat het nie. Hul eweknieë het ook aan hulle 'n veilige ruimte gebied om uiting te gee aan hulle unieke jeugkultuur. Verder was daar sommige van hulle vriende met dieselfde ideaal om sukses in die lewe te behaal wat hulle die belangrikheid van leer laat besef het. Ons onderhoude het ook aan die lig gebring hoe ouderdom die sosiale terrein waarop verskillende kulturele hulpbronne gewaardeer en benut word, beïnvloed.

7. Die leerders se mediafondse van kennis met betrekking tot die ontwikkeling van hulle leerpraktyke

In hierdie afdeling fokus ons op hoe allesomvattende tendense, aangevuur deur inligting en aangeleenthede verkry vanuit die media en ander wêreldwye bronne, bydra tot die wyse waarop hierdie leerders hulle leerpraktyke ontwikkel. Ons ondersteun die siening dat dit wat plaaslik gebeur, beïnvloed word deur globale tendense, waarna verwys word as globalisering. Volgens Comaroff (1996:167) is globalisering “the material and cultural compression of the world”. Die koms van die satelliet- en kabeltelevisie het beteken dat 'n nuwe wêreld van verstrengelde kulture nou plaaslik ervaar kan word (Appudurai 1996:6). Uit ons waarnemings en gesprekke met hierdie leerders het dit geblyk dat hulle ook, soos baie jongmense, 'n wêreldbeskouing voorstaan waarvolgens dit wat wêreldwyd gebeur, die belangrikste verteenwoordigende arena vir sosiale optrede en interaksie is (Mayo 2005). Hierdie sosiale optrede en interaksie beïnvloed hulle direk. Hulle ervaar globalisering op 'n daaglikse basis deur die gebruik van die internet en selfone (veral vir sosiale netwerke), sowel as deur die breër kulturele invloed wat 'n invloed op hulle lewenstyle het (Kenway en Bullen 2008). Wat plaaslik ervaar word, is die gevolg van nuwe aanpassings in globale tendense. Net soos alle kinders wêreldwyd is hierdie leerders ook vasgevang in die globale kultuur. Die internet is 'n deel van hulle lewens en die nuwe kommunikasietegnologie laat toe dat multimediatekste oor die hele wêreld versprei word. Paul Willis (2005:461) beskryf jongmense as “the unconscious foot soldiers in the long front of modernity”. Hy noem dat “[while they] respond to global changes in disorganised and chaotic ways, they do so to the best of their abilities and often with relevance to the actual possibilities in their lives as they see, live, and embody them” (Willis 2005:461).

Sosiale netwerke is 'n belangrike gebied waarvolgens leerders hulle identiteit en hulle plekbepaling instel: “[Y]oung people who spend time on the Internet are living and learning and moving in and through places and in ways that were not possible only two decades ago” (Leander, Phillips en Taylor 2010:362).

Uit antwoorde op die vraag: “Hoe gebruik jy die sosiale media in jou leeraktiwiteite en watter rol speel dit?” het ons ontdek dat daar gereeld ge-“chat” word en dat hulle hulle selfone soms gebruik om die eerste fase van 'n romantiese verhouding te inisieer. Cherry antwoord op 'n stadium, toe ons haar vra hoe iemand weet dat sy nie 'n kêrel het nie: “Hy kan my profile check op Facebook of hy kan vra vir my Mxit contact en dan kan ons lyne koppel.”

Cherry se woorde is 'n bewys daarvan dat tieners wat in romantiese verhoudings belangstel, hierdie vorm van media gebruik as die eerste fase van 'n verhouding. Platforms soos Twitter en Facebook word ook gebruik om meer inligting te verkry oor individue en hulle vriende se doen en late, sowel as oor hulle voorkeure en dit waarvan hulle nie gehou het nie.

Deur hulle deelname aan sosiale netwerke soos Facebook en Twitter, asook SMS'e, word nuwe sosiale norme en vorme van mediageletterdheid ontwikkel. Hierdie aktiwiteite prikkel hulle op so 'n wyse dat hulle hul lewens herbesin. Die netwerk en openbare aard van hierdie praktyke bied aan hulle "lesse" oor die sosiale lewe en 'n sosiale identiteit. Dikwels word dié vorm van kommunikasie ook gebruik om romantiese verhoudings te begin en aan die gang te hou. Op dié wyse bring hulle op 'n gereelde basis soveel moontlik tyd by mekaar deur. Hierdie gevoel van besig wees met 'n mens se vriende behels 'n verskeidenheid praktyke. Dit kan wissel van rondblaai deur webtuistes soos Facebook om 'n persoon se profiel na te gaan tot om iets meer intens uit te vind oor hulle vriende of romantiese vriende ("outjies" of "meisies" soos hulle dit stel).

Musa sê: "Dit is maklik om 'n boodskap oor te kry sonder perfekte bewoording." Hierdie leerders toon hoe hulle hul eie unieke vriendskapsgedrewe sosiale en kulturele wêreld volgens hulle eie interne denkwyses bedryf. Dit is hoe die jongmense leer om aan verskeie "wêreld" deel te neem. Verder bied dit die noodsaaklike materiële ondersteuningsbronne in hulle gemeenskap waar hierdie bronne skaars is. Op dié wyse help dit (ondersteuningsbronne) hulle om talle uitdagings ten bate van hulle sinvolle opvoedkundige ontwikkeling te oorbrug.

In Musa se lewe is die nuwe tegnologie 'n samevloei van sy manier van lewe. Hy speel gereeld rekenaarspeletjies en die internet word dikwels verken as 'n manier om tyd saam met vriende deur te bring. Met behulp van die internet word sy vermoë om kontak met die "regte" vriende te maak, verbeter. Volgens Musa is dit weens die verbeterde "chat"-funksies op sy selfoon dat kommunikasie tussen hom en sy vriende ook verbeter. Op hierdie wyse handhaaf hy sy plaaslike sosiale verhoudings tot sy voordeel.

Musa se aktiwiteite vind egter plaas in weerwil van sy ouers se begeertes dat sy globale en opvoedkundige horisonne deur middel van die internet uitgebrei moet word. Terwyl sy ouers gehoop het dat hulle kinders hulle kennis rakende wêreldsake en geletterdheidsaspekte sal ontwikkel, verkies hulle om in interaksie te bly met hulle vriende of om nuwe vriendskappe by te voeg. Leander e.a. (2010:349) noem dat "childhood experience of and in space has changed dramatically between generations". Waar die buitelewe deur vorige generasies geniet is deur in die strate, parke en in agterplase te speel, bring die huidige generasie meer tyd binnenshuis deur.

Ons moes dikwels hoor hoe hulle Mxit, Facebook en Twitter gebruik om hulle status te "update" (by te werk). Ruby het byvoorbeeld met betrekking tot haar romantiese profiel aan ons genoem dat dit sê "not taken yet". In hulle gebruik van hierdie praktyke noem hulle ook dikwels hoe hulle in hulle verhoudings, hulle sosiale lewe en ander daaglikse aktiwiteite vaar. Op dié wyse kan die breër publiek en hulle vriendekring sien wat in hulle lewe gebeur. Hulle algemene gevoelens, gedagtes of wat hulle doen en late behels word dikwels uitgeruil as deel van SMS-boodskappe. Verder word hulle vriende ook ingelig gehou omtrent die gebeure in verskillende mense se lewens.

Uit ons waarnemings by hulle huise kon ons duidelik sien dat tydskrifte die gewildste en algemeenste vorm van jeuglektuur is. Daar word byna op 'n daaglikse basis gelees oor musiekgroepe en popsterre, modes en vermaaklikheidsaspekte. Die meisies het dikwels deur die plaaslike koerant geblaai, kommentaar gelewer en oor en weer geklets oor verskillende gebeure in die woonbuurt. Dit het gedien as 'n teks vir die verkryging van inligting en vir die

beoefening van interaksies oor beide populêre kultuur en gemeenskapsake en -gebeure. Die seuns het ook gereeld in hulle vrye tyd tydskrifte oor motors gelees. Soms was hierdie leerders aktief, meestal via hulle selfone, en partymaal is die internet gebruik. Weer eens het die gebruik van populêre kulturele mediatekste hulle identiteitsontwikkeling as lede van 'n gemeenskap, beide in Arendsehoop en in die groter wêreld, ondersteun.

Die leerders is dit eens dat die gebruik van die internet hulle help met die verkryging van nuwe kennis en ook met hulle individuele leerprosesse. Deur die gebruik van rekenaars (by die plaaslike biblioteek en skool) word vaardighede ontwikkel wat hulle in hulle werksomgewing sou kon gebruik. Hulle navorsingsvaardighede word verbeter deurdat hulle vertrouwe ontwikkel met die gebruik van die aanlyn biblioteek tydens die opspoor en evaluering van tydskrifartikels wat hulle vir skooltake kan gebruik. Uit ons onderhoud kon ons duidelik hoor wat hulle opvatting was van die rol wat die sosiale media speel in die wyse waarop hulle leer. Dikwels word hulle leer ondersteun deur die gebruik van sosiale media. Oor die algemeen word die gebruik van sosiale media as positief gesien, na gelang van die soort media wat gebruik word. Tom het dit so bewoord:

[D]it is soms moeilik om my leeraktiwiteit afsonderlik van mediabronne wat die aktiwiteit waarmee ek betrokke is, ondersteun te doen. ... [E]k leer so baie op my eie. Op Google kry jy so baie vrae, opinies, en materiaal waaroor jy kan besin en wat jy kan gebruik as 'n hulpmiddel om jou te help leer.

Die leerders beskou die aktiewe gebruik van sosiale media as hulle metode vir die ontwikkeling van dieper denke. Deur die gebruik van die sosiale media word hulle ook gedwing om oor hulle persoonlike leervoorkeure te besin.

Vir Ruby het dit (die media) gehelp om haar kommunikasievaardighede te verbeter. Die gebruik daarvan het haar ook gehelp om meer onafhanklik te leer. Sy sê: “Wanneer ek my take op die rekenaar doen geniet ek dit en dit is interessant, want daar is so baie bronne en inligting op die internet. Ek gebruik dit nie net om my take te voltooi nie, maar dit te ‘support’ wat ek leer.

Vir Cherry bied die gebruik van die internet die beste ondersteuning van al die media by die voltooiing van 'n leeraktiwiteit. Deur ook sosialemediabronne tydens leeraktiwiteite te gebruik, het sy ook meer vertrouwd geraak met die ander vorme van media, wat ook tot voordeel van haar leeraktiwiteite was. Die gebruik van sosiale media het vir Ruby, sowel as vir die ander leerders, die geleentheid gegee om van mekaar te leer.

In hierdie afdeling het ons daarop gewys dat die leerders in hierdie studie ten tye van die navorsing aan 'n globale kultuur deelgeneem het ter konstruering van hulle leerpraktyke. Hierdie praktyke het deel van hul sosiale lewe en van hulle jeugkultuur geword en het op hulle beurt sentraal gestaan tot die leerders se leerpraktykvorming.

8. Samevatting

Die doel van hierdie artikel was om lig te werp op hoe die leerders in hierdie studie hulle georiënteer het deur betrokke te raak by fondse van kennis ten einde aan hulle leerpraktyke

gestalte te gee. Ons het aangetoon dat hierdie landelike hoërskoolleerders uiteenlopende en nuttige fondse van kennis het. Dit was hierdie fondse van kennis waartoe hulle hulle gewend het ten einde hulle leerpraktjke te ontwikkel, sowel as om hulle leer oor die algemeen te ondersteun. Hierdie fondse van kennis het gewissel, en 'n paar was direk gekoppel aan die leerders se landelike agtergrond. Hulle vermoë om strategiese verhoudings en netwerke te ontwikkel het 'n groot rol by die ontwikkeling van hulle leerpraktjke gespeel. Verskillende soorte strategieë is gebruik om hulle fondse van kennis te bekom. Hierdie leerders was verplig om aanpassings te maak ten einde aan hulle leerpraktjke gestalte te gee. Dit het meebring dat hulle elkeen 'n unieke stel fondse van kennis moes identifiseer om in hulle leer te gebruik. Hierdeur het hulle 'n wye verskeidenheid belangstellings en aanlegte ontwikkel. Deur betrokke te raak by hulle fondse van kennis was hulle in staat om hulle uitdagings met betrekking tot leer effektief die hoof te bied.

Die vernaamste ontledende aanname wat ons in die studie maak, lê opgesluit in ons betoog dat hierdie leerders in staat is om hulle op beredeneerde wyse tot leerpraktjke (fondse van kennis) te wend by die vorming van hulle leerpraktjke. Hulle het die vermoë getoon om alle bronne wat noodsaaklik is vir die uitbouing van hulle leerpraktjke in hulle sosiale ruimtes te mobiliseer en te gebruik. Hulle moet inpas by die aktiwiteite van hulle gesinne, die gemeenskap en hulle eweknieë – wat dikwels teenstrydig is met hulle leerpraktjke. Ons kon die kernargument aanbied dat werkersklasleerders hulle fondse van kennis gebruik as voertuie met betrekking tot die ontwikkeling van hulle leerpraktjke. In die woonbuurt protesteer hulle nie openlik teen wat aangaan nie, maar skakel eerder in by hulle woonbuurtekultuur. Uit ons onderhoude en waarnemings blyk dit duidelik dat hulle deur middel van verskeie bronne van kennis, netwerke en omgang met mense en prosesse leer en dat hulle op dié wyse hulle eie besondere maniere kry om hulle leerpraktjke te konstrueer. Deur hulle denkwyse en optrede ietwat te wysig, bou hulle hulle ontluikende leerpraktjke. Dit is egter nie 'n totale transformasie van hulle denkwyses en optredes nie – die verskuiwing is minimaal in die sin dat hulle steeds gebind is aan beperkende omstandighede. Hierdie kinders bly steeds vasgevang in hulle armoedige agtergronde, maar is tog vasberade om op koers te bly met betrekking tot hulle skoling. Ons bespreking en ontleding bring ook aan die lig hoe die werkersklasleerders by hulle opvoedkundige praktjke betrokke raak – iets wat nie dikwels in navorsing hieroor verken word nie.

Alhoewel die leerders bepaalde beroepe in die vooruitsig stel, is nie almal van hulle seker oor die stappe wat hulle moet volg om dit te verwesenlik nie. Die deelnemers het die fondse van kennis wat wel in hulle leefruimtes (hul netwerke van vriende en ouers se emosionele ondersteuning) tot hulle beskikking was, tot die maksimum benut as 'n vorm van sosiale kapitaal (Devine 2009:526) ten einde sinvol met hulle skoolwerk om te gaan tydens die ontwikkeling van hulle leerpraktjke. Die studie het getoon dat hierdie leerders se leerstrategieë tekortskiet omdat dit slegs 'n beperkte mate van sukses verseker. Hulle het wel hulle fondse van kennis wat binne hulle geleefde omstandighede aan hulle gebied is, gebruik om bepaalde leeridentiteite te vorm sodat hulle die plek daarvan strategies kon bepaal ter uitbouing van hulle leerpraktjke.

Bibliografie

Anderson, E. 1999. *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York: W.W. Norton.

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

Berlant, L. 2011. *Cruel optimism*. Durham en Londen: Duke University Press.

Bourdieu, P. 2006. The forms of capital. In Lauder, Brown, Dillabough en Halsey (reds.) 2006.

Bray, R., I. Gooskens, L. Khan, S. Moses en J. Seekings. 2010. *Growing up in the new South Africa*. Kaapstad: RGN-Uitgewer.

Brown, P. 2006. The opportunity trap. In Lauder, Brown, Dillabough en Halsey (reds.) 2006.

Cole, M. 1996. *Cultural psychology, a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.

Comaroff, J.L. 1996. Ethnicity, nationalism, and the politics of difference in an age of revolution. In Wilmsen en McAllister (reds.) 1996.

Damon, W. en R.M. Lerner (reds.). 2006. *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. 5de uitgawe. Vol. 1. New York: Wiley & Sons.

Devine, D. 2009. Mobilising capital? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Education*, 30(5):521–35.

De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché, M. Poggenpoel, E. Schurink en W. Schurink. 2005. *Research at grass roots. A primer for caring professions*. Pretoria: Van Schaik.

Dillabough, J., J. Kennelly en E. Wang. 2008. Spatial containment in the inner city: Youth sub-cultures, class conflict, and geographies of exclusion. In Weis (red.) 2008.

Dolby, N. en F. Rizvi (reds.). 2008. *Youth Moves – Identities and education in global perspectives*. New York: Routledge.

Fataar, A. 2007. Schooling, youth adaptation and translocal citizenship across the post-apartheid city. *Journal of Education*, 42:14–18.

—. 2009. Youthful becoming and rural-urban mobility: the case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2):105–17.

Fataar, A. en L. du Plooy. 2012. Spatialised assemblages and suppressions: The learning “positioning” of Grade 6 students in a township school. *Journal of Education*, 55:7–23.

- Fataar, A en H. Fillies 2016. Die leerpraktykvorming van hoërskoolleerders op 'n plattelandse werkersklasdorp. *LitNet Akademies*. <http://www.litnet.co.za/die-leerpraktykvorming-van-hoerskoolleerders-op-n-plattelandse-werkersklasdorp/> (16 Mei 2016 geraadpleeg).
- Fillies, H. en A. Fataar. 2015. Doksa en verwerkliking van leeridentiteitspraktyk van hoërskoolleerders in 'n landelike werkersklasdorp. *LitNet Akademies*. <https://www.litnet.co.za/doksa-en-verwerkliking-van-leeridentiteitspraktyke-van-hoerskoolleerders-in-n-landelike-werkersklasdorp/> (21 Januarie 2016 geraadpleeg).
- Fischer, K.W. en T.R Bidell. 1998. Dynamic development of psychological structures in action and thought. In Damon en Lerner (reds.) 1998.
- González, N. 2005. Beyond culture: The hybridity of funds of knowledge in González, Moll en Amanti (reds.) 2005.
- González, N., L. Moll en C. Amanti (reds.). 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, P.M. (red.). 1997. *Race, ethnicity and multiculturalism: Missouri symposium on research and educational policy*. New York: Garland.
- Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hogg, L. 2011. Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3):666–77.
- Kenway, J. en E. Bullen. 2008. The global corporate curriculum and the young cyberflaneur as Global Citizen. In Dolby en Rizvi (reds.) 2008.
- Lauder, H., P. Brown, J.A. Dillabough en A.H. Halsey (reds.). 2006. *Education, globalization and social change*. Oxford en New York: Oxford University Press.
- Leander, K., N. Phillips en K. Taylor. 2010. The changing social spaces of learning: Mapping new identities. *Review of Research in Education*, 34:329–94.
- Lee, C.D. 2010. Soaring above the clouds, delving the ocean's depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science. *Educational Researcher*, 39(9):643–55.
- Lee, C. D. en P. Smagorisky (reds.). 2000. *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press.
- Mayo, M. 2005. *Global citizens: Social movements and the challenge of globalisation*. Londen: Zed Books.
- McCarthy, S.J. 2000. Home-school connections: A review of the literature. *The Journal of Educational Research*, 93(3):145–53.

- McCarthy, C., W. Crichlow, G. Dimitriadis en N. Dolby (reds.). 2005. *Race, identity, and representation in education*. 2de uitgawe. New York: Routledge.
- Moll, L.C. 1992. Bilingual classrooms and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2):20–4.
- . 2000. Inspired by Vygotsky: Ethnographic experiments in education. In Lee en Smagorisky (reds.) 2000.
- Moll, L.C. (red.). 1990. *Vygotsky and education*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Moll, L. en N. González. 1997. Teachers as social scientists: Learning about culture from household research. In Hall (red.) 1997.
- Moll, L.C. en J. Greenberg. 1990. Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In Moll (red.) 1990.
- Moll, L., C. Amanti, D. Neff en N. González. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to developing strategic connections between homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2):132–41.
- . 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. Londen: Laurence Erlbaum.
- Neuman, W.L. 2011. *Social research methods: Qualitative and quantitative methods*. 7de uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.
- Phillips, L. 1999. Australian storytelling: The role of storytelling in early literacy development. <http://www.australianstorytelling.org.au/storytelling-articles/n-s/role-of-storytelling-in-early-literacy-development-louise-phillips> (27 Maart 2013 geraadpleeg).
- Robinson, C. 2000. Creating space, creating self: Street frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth Studies*, 3(4):429–43
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Schneider, B. en D. Stevenson. 1999. *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Smyth, J. en R. Hattam. 2004. *"Dropping out", drifting off, being excluded: Becoming somebody without school*. New York: Peter Lang.
- Souto-Manning, M. 2009. Acting out and talking back: Negotiating discourses in American early educational settings. *Early Child Development and Care*, 179(8):1083–94.
-

- Spradley, J. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart en Winston.
- Tenery, M.F. 2005. La visita. In González, Moll en Amanti (reds.) 2005.
- Vélez-Ibáñez, C. en J. Greenberg. 1992. Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23:313–35.
- Vinson, T., N. Brown, K. Graham en F. Stanley. 2009. *Social inclusion: A compendium of social inclusion indicators*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Weis, L. (red.). 2008. *The way class works: Readings on school, family, and the economy*. New York: Routledge.
- Willis, P. 2005. Afterword: Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st-century school. In McCarthy, Crichlow, Dimitriadis en Dolby (reds.) 2005.
- Wilmsen, E.N. en P. McAllister (reds.). 1996. *The politics of difference: Ethnic premises in a world of power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zipin, L. 2009. Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between life worlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3):317–31.
- Zipin, L., S. Sellar en R. Hattam. 2012. Countering and exceeding “capital”: A “funds of knowledge” approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2):179-92.
- Zipin, L., S. Sellar, M. Brennan en T. Gale. 2013. Educational philosophy and theory: Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3):2–21.

Eindnota

¹ Opvoedkundige navorsers aanvaar dat die konsep *fondse van kennis* verband hou met spesifieke vorme van kapitaal (Bourdieu 2006). Alhoewel hierdie uitgangspunt dikwels deur hulle aanvaar word, het hulle nie ondersoek of en hoe hierdie teoretiese raamwerke mekaar kan aanvul wanneer gepoog word om die opvoedkundige geleentheid vir minder bevoorregte leerders te verstaan nie. In hierdie artikel bou ons op ’n kapitaalperspektief, maar ons meen dat leerders se leerpraktijkvorming beter verstaan kan word vanuit ’n *fondse van kennis*-benadering. Ons argumenteer dat fondse van kennis die intellektualisering van die verskillende vorme van kapitaal is. Ons is ook van mening dat die oorbrugging van ’n kapitaalperspektief na ’n *fondse van kennis*-benadering die potensiaal het om die teorie te bevorder en om nuwe insigte en begrippe van opvoedkundige geleenthede en ervarings vir leerders daar te stel.