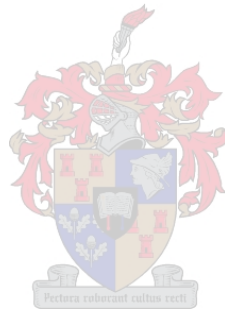


**DIE IMPAK VAN DIE 'INSTITUSIONELE HABITUS' VAN 'N
WERKERSKLASSKOOL OP DIE OPVOEDKUNDIGE WORDING
VAN HUL STUDENTE IN 'N PLATTELANDSE DORP**

KIM HEYNES



**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER
IN OPVOEDKUNDE IN DIE FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN
DIE UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**

STUDIELEIER: PROF. ASLAM FATAAR

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleen outeur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdeparty regte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: April 2019

Handtekening: K Heynes

Opsomming

Hierdie studie fokus op die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool in 'n plattelandse dorp op die opvoedkundige wording van sy studente. Die geskiedenis van 'n land soos Suid-Afrika vorm 'n belangrike deel van studente se menswees en ontologie as burgers van die land, maar meer spesifiek as individue ingebed in verskeie areas en opvoedkundige gemeenskappe van belang. Alhoewel apartheid reeds meer as 20 jaar gelede beëindig is, is dit steeds relevant tot die vooruitgang van opvoeding in Suid-Afrika. Suid-Afrika is steeds vasgevang in 'n sisteem waar opvoeding binne werkersklas-instansies, soos skole, geproduseer word om middelklasbelange te dien. Die endemiese aard van opvoedkundige ongelykhede word deur 'n menigte navorsers uitgelig, maar 'n konkrete bespreking van 'n navigasieroete ter gelykmaking van die speelveld, in verhouding tot studente se naskoolse aspirasies, ontduik steeds. Die studie word dus onderskraag deur Bourdieue se trilogie – veld, habitus en kapitaal – om vas te stel hoe die institusionele habitus van 'n werkersklasskool studente se opvoedkundige wording vorm en hervorm. Die analitiese lens word gevestig op veld en die impak wat dit op studente se posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing het. Die lens word dan verskerp tot (institusionele) habitus en kapitaal ten einde te beklemtoon hoe die opvoedkundige platform van die skool die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.

Die studie word geplaas in die kwalitatiewe interpretatiewe paradigma deur gegronde teorie en data te versamel wat geldig en wenslik is. Deur die semi-gestruktureerde onderhoudmetode toon die studie dus dat werkersklasstudente in Idasvallei se posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing negatief beïnvloed word. Dit spoel oor tot die institusionele ruimte van die skool, waar studente die skool vanuit 'n laer hiërargiese posisie betree. Die data toon verder dat die skool dus opvoedkundige ongelykhede aanmoedig deur die miskenning van 'n inklusiewe kultuur, wat die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Dít het 'n negatiewe impak op die opvoedkundige wording van werkersklasstudente. Studente sukkel dus om te midde van die posisionele impak van hulle dorp en die onstabiele opvoedkundige platform van die skool deur die beperkte kapitaal wat hulle besit terug te veg teen die disposisionele stroom waarlangs opvoeding in Suid-Afrika hulle dryf.

Vir werkersklasstudente in Idasvallei is die vooruitsig van 'n stabiele opvoedkundige wording 'n gekoesterde droom wat selde verwesenlik word.

Sleutelwoorde

Institusionele habitus, hoërskool, werkersklasstudente, opvoedkundige wording, werkersklasskool

Abstract

This study focuses on the impact of the institutional habitus of a working-class school in a rural town on the educational achievement of its students. The history of a country such as South Africa forms an important part of students' humanity and ontology as citizens of the country, but more specifically as individuals embedded in various areas and educational communities of importance. Although apartheid was ended by democracy more than 20 years ago, it is still relevant to the progress of education in South Africa. South Africa is still trapped in a system in which education within working-class institutions, such as schools, is produced to serve middle-class interests. The endemic nature of educational inequalities is highlighted by a large number of researchers, but a concrete discussion of a navigation route for equalising the playing field in relation to students' post-school aspirations remains elusive. The study is therefore underpinned by Bourdieu's trilogy – field, habitus, and capital – to determine how the institutional habitus of a working-class school shapes students' educational aspirations. The analytical lens is based on field and the impact it has on students' position in the social hierarchy of society. The lens is then sharpened to (institutional) habitus and capital in order to emphasise how the educational platform of the school is the foundation for students' future educational pathways.

The study is placed in the qualitative interpretative paradigm in order to collect sound theory and data that is valid and desirable. Through the semi-structured interview method, the study thus shows that working-class students in Ida's Valley are negatively affected by the social hierarchy of society. This flows into the institutional space of the school, where students enter the school from a lower hierarchical position. The data further shows that the school encourages educational inequalities through its disregard for an inclusive culture, which then underlies the students' future educational pathways. This has a negative impact on the educational formation of working-class students. Thus, students struggle to fight back against the dispositioned stream of education in South Africa in the midst of the positional impact of their town and school's unstable educational platform through the limited capital they own. For working-class students in Ida's Valley, the prospect of a stable education is a cherished dream that rarely is realised.

Keywords

Institutional habitus, high school, working-class students, educational formation, working-class school

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Hemelse Vader, vir krag en genade, want U weet watter planne U aangaande my koester.
- prof. Aslam Fataar, vir sy volgehoue leiding en hulp om my stem in die akademiese wêreld te vind.
- Marisa Honey vir die redigering en taalversorging van hierdie tesis.
- Die respondente, vir hulle gewillige deelname aan die studie.
- My vriende, vir hulle volgehoue motivering.
- My mentor, prof. Shayne Jacobs, vir sy ondersteuning, motivering en mentorskap gedurende die reis.
- My anker, Monean Jacobs, vir die geleentheid om my droom te bewaarheid, asook vir haar gebede en motivering om altyd sterk te staan in geloof. *I am because you are.*
- My suster, Danel, vir haar fisiese en emosionele ondersteuning gedurende die reis.
- My seun, Liam, vir sy liefde en onbaatsugtige opoffering van moeder- en seuntyd. Hierdie tesis word opgedra aan jou.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING.....	i
Opsomming.....	ii
Sleutelwoorde.....	iii
Abstract.....	iv
Keywords.....	v
ERKENNING	vi
INHOUDSOPGAWE.....	vii
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xi
1. Inleiding.....	1
1.1 Algemene oriëntasie van die studie.....	1
1.2 Agtergrond van die studie.....	3
1.3 Navorsingsdoelstellings	7
1.4 Navorsingsvraag en subvrae	7
1.5 Die navorsingsproses	8
1.5.1 Navorsingsparadigma	8
1.5.2 Navorsingsontwerp en metodologie	8
1.5.3 Navorsingsmetode	9
1.5.4 Data-insameling	9
1.5.5 Teoretiese raamwerk.....	10
1.5.6 Uitleg van die tesis	11
Hoofstuk 2.....	13
Literatuurstudie	13
2.1 Inleiding.....	13
2.2 Die konsep ‘jeug’	13
2.3 Jeug-identiteit	15
2.4 Jeug-identiteit binne die skool as institusionele ruimte.....	18
2.5 Die invloed van dorpskonteks op die skoling en opvoedkundige wording van studente	20
2.6 Studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole.....	22
2.7 Samevatting	26
Hoofstuk 3.....	28
Teoretiese Raamwerk	28
3.1 Inleiding.....	28
3.2 Die ontstaan van die term habitus.....	28
3.3 Die trilogie: Habitus, veld en kapitaal	29

3.4	Die konsep habitus.....	30
3.4.1	Institusionele habitus.....	30
3.5	Veld	34
3.6	Kapitaal	35
3.7	Konseptuele model	37
	Figuur 1:	37
3.8	Samevatting	38
	Hoofstuk 4.....	39
	Navorsingsontwerp en -metodologie	39
4.1	Inleiding.....	39
4.2	Metodologiese paradigmas	40
4.3	Die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese paradigmas.....	41
4.4	Die studie binne die kwalitatiewe metodologiese paradigma	42
4.5	Die interpretatiewe paradigma as teoretiese raamwerk ondersteunend tot die studie	43
4.5.1	Beperkings van die interpretatiewe paradigma	45
4.6	Navorsingsontwerp.....	46
4.6.1	Semi-gestruktureerde onderhoudsmetode	47
4.6.2	Keuse van respondente.....	49
4.7	Data-ontleding	50
4.8	Etiese oorwegings	52
	<i>Vertroulikheid en anonimiteit</i>	53
	<i>Ingeligte toestemming</i>	53
4.9	Samevatting	53
	Hoofstuk 5.....	54
	Die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die plattelandse dorp.....	54
5.1	Inleiding.....	54
5.2	Deelnemers se biografiese inligting.....	55
5.3	Die geskiedkundige sosiale konteks.....	56
5.4	Opvoeding en skoolgaan op die dorp	59
5.5	Lückhoff Hoërskool teen die agtergrond van Idasvallei	60
	Figuur 2: <i>Die drastiese afname in slaagsyfer by LHS oor die afgelope drie jaar (NSC matric results, n.d.)</i> 64	
5.6	Die opvoedkundige paadjies wat Lückhoff se matrikulante in Idasvallei volg	66
5.7	Samevatting	68
	Hoofstuk 6.....	70

Die aanslag van die skool se opvoedkundige platform en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.....	70
6.1 Inleiding.....	70
6.2 Die deelnemende respondente se biografiese inligting	72
6.3 Die formele kurrikulum: pastorale en strukturele faktore wat die formele kurrikulum vir die skool saamvat	73
6.3.1 Ondersteuningsnetwerke	73
6.3.2 Die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en oorgedra word	74
6.3.3 Atmosfeer wat in die skool heers	78
6.3.4 Hulpbronne	80
6.3.5 Buitemuurse aktiwiteite.....	81
6.3.6 Die visie van die skool en skool-etos.....	82
6.4 Die informele kurrikulum: die impak van verskeie rolspelers wat studente buite die fisiese en formele bakens van die skool opvoed	84
6.4.1 Ouers en gemeenskap	84
6.4.2 Studente se opvoedkundige wording: die onderwysers se perspektief.....	85
6.5 Samevatting	88
Hoofstuk 7.....	90
Die studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van die skool se institusionele habitus.....	90
7.1 Inleiding.....	90
7.2 Deelnemers se biografiese agtergrond.....	91
7.3 Die dorp en skool se impak op die geselekteerde studente se opvoedkundige wording	94
7.4 Die invloed van ekonomiese kapitaal op die simboliese waarde wat studente heg aan opvoeding	97
7.5 Die invloed van emosionele kapitaal op sosiale kapitaal.....	102
7.5.1 Ondersteuningsnetwerke en die gedrag wat deur onderwysers en studente openbaar word	103
7.5.2 Atmosfeer wat in die skool heers	105
7.5.3 Hulpbronne	107
7.6 Kulturele kapitaal in verhouding tot studente- wording	110
7.7 Samevatting	112
Hoofstuk 8.....	114
Samevatting	114
Verwysings	122
Bylae A: Onderhoudskedule (Gemeenskapsleiers).....	136
Bylae B: Onderhoudskedule (Onderwysers).....	140

Bylae C: Onderhoudskedule (Studente).....	142
Bylae D: Toestemmingsvorm (Respondente)	144
DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT	147
Bylae E: Toestemmingsvorm (LHS)	148
Bylae F: Toestemming van Etiese komitee	150
Investigator Responsibilities	153

AFKORTINGS EN AKRONIEME

SANJK - Suid-Afrikaanse Nasionale Jeug Kommissie

SWS – School-within-school structure

LHS – Lückhoff Hoërskool

RDP – Reconstruction and Development Programme

WKOD – Wes-Kaapse Onderwysdepartement

SER – School Effectiveness Research

HOD – Hoër Onderwysdiploma

UWK – Universiteit van Wes-Kaapland

NOS – Nagraadse Onderwysertifikaat

US – Universiteit Stellenbosch

NGO – Non-governmental organisation

WOW – Woorde Open Wêreld

CPUT – Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie

1. Inleiding

1.1 Algemene oriëntasie van die studie

Die geskiedenis van 'n land soos Suid-Afrika weerspieël eeue se rasse-segregasie, haat, verdeeldheid en verdriet. Hierdie geskiedenis vorm 'n belangrike deel van ons menswees en ontologie as burgers van Suid-Afrika, maar meer spesifiek as individue ingebed in verskeie areas en opvoedkundige gemeenskappe van belang. Alhoewel apartheid reeds meer as 20 jaar gelede beëindig is deur demokrasie, en deels deur die filosofie van 'n sogenaamde reënboognasie verplaas is, is dit steeds relevant tot die vooruitgang van opvoeding in Suid-Afrika. Binne hierdie konteks voer Reay (2001:334) aan dat Suid-Afrika steeds vasgevang is in 'n sisteem waar opvoeding binne werkersklas-instansies, soos skole, geproduseer word om middelklasbelange te dien. Werkersklasstudente moet in dié proses hul primêre habitus verwerp ten einde die vooruitsig van 'n “aanvaarbare” middelklas habitus te verwesenlik. Met primêre habitus bedoel ek die primêre plek wat struktuur bied en gestalte gee aan studente se menswees, hul manier van reageer, en hulle omgang in die samelewing: “Simply put, habitus focuses on our ways of acting, feeling, thinking, and being” (Maton, in Grenfell 2008: 53). Vir die konteks van hierdie studie word die invloed van habitus meer spesifiek binne 'n werkersklasskool as instansie geplaas en die mate waartoe die institusionele habitus van 'n skool die opvoedkundige wording van studente beïnvloed, sal ondersoek word. Reay, David en Ball (2001), asook McDonough (1997), definieer institusionele habitus as ‘die impak van 'n kulturele groep of sosiale klas op 'n individu se gedrag wat deur 'n organisasie bemiddel word’.

Raffo (2011:1) verwys na opvoeding in Suid-Afrika as 'n ongelykheid van endemiese aard wat studente onbewustelik dwing om in kontrasterende omstandighede hulle opvoeding, onder die dekmantel van “gelykheid”, te moet voltooi. Molly Blank (*Testing hope in the new South Africa*, 2007) lig die kontras uit tussen die sogenaamde bevoorregte wit, middelklas skole wat tydens apartheid opgerig is om nasionalisme te patriotiseer, en die minder bevoorregte, swart werkersklasskole wat met die doel van die implementering van bantoe-onderrig (Wet 47 van 1953) deur die Unie van Suid-Afrika opgerig is. Hierdie institusionalisering dien vandag steeds as bakens van verdrukking en verdriet en bied insig in die kontrasterende “wêreld” waarin individue hul opvoeding moet meemaak. Hierdie ongelykheid beïnvloed die institusionele

habitus van 'n skool, wat dus oorspoel tot die opvoedkundige wording van die studente.

Die teenstrydigheid waarbinne die betrokke individue hulself bevind, vorm 'n ooreenkoms met 'n term wat Barbarin en Richter (2001:22) verwoord as “Mandela se kinders”, wie noodgedwonge hulle lewens moet organiseer in die dubbelsinnigheid wat geskep is deur sosiale herorganisering en politieke transformasie in Suid-Afrika. Die algemene verwagting dat opvoeding in die kontrasterende wêreld, ook met verwysing na landelike teenoor stedelike skole, gelyke sukses moet behaal, word deur Motala en Vally (2010:90) bestempel as onregverdig en onrealisties. Die relevansie van die teenstrydigheid word aldus deur Reay (2001:335) uitgelig teen die agtergrond van aannames en beelde wat individue koppel aan werkersklasskole: “The lack of positive images of the working class contributes to them being educationally disqualified and inadequately supported academically”. Intendeel hoop werkersklasleerders tog om uit die kloue van die ongelykheid bevry te word. Werkersklasstudente se hoop en drome vir 'n beter opvoedkundige toekoms word vasgevang in die institusionele disposisies van die skool, wat lei tot mislukking in terme van tersiêre toelating, naskoolse drome en loopbaangeleenthede. Bourdieu (1993:422) voer verder aan dat institusionele ruimtes soos werkersklasskole vasgevang is in 'n siklus wat 'n permanente tuiste vir potensiële uitgeworpenes skep:

By putting off, prolonging and consequently spreading out the process of elimination, the school system turns into a permanent home for potential outcasts, who bring to it the contradictions and conflicts associated with a type of education that is an end in itself.

Die letsels van apartheid wat spruit uit die geskiedenis van Suid-Afrika het werkersklasskole binne 'n disposisionele ruimte van ongelyke opvoeding geplaas. Dit konstrueer die institusionele habitus van 'n skool en spoel oor tot die opvoedkundige wording van leerders. Alhoewel werkersklasleerders wel hoop vir goeie skolastiese prestasies wat hulle uit die siklus van werkersklasbestaan sal neem, realiseer dit as't ware nie in die ongelyke institusionele habitus van skole nie.

1.2 Agtergrond van die studie

Die endemiese aard van opvoedkundige ongelykhede word deur menigte navorsers uitgelig (Barbarin & Richter, 2001; Fataar & Fillies, 2015; Raffo, 2011; Reay, 2001), maar 'n konkrete bespreking van 'n navigasieroete ter gelykmaking van die speelveld ontduik steeds. Fillies en Fataar (2015a, 2015b) asook Fataar en Fillies (2016) stel ondersoek in na die leerpraktykvorming van werkersklasleerders gegrond op hul “fondse van kennis”, asook die invloed van doksa en die verwerking van studente se leeridentiteitspraktyke. Hierdie studies fokus primêr op leerders en lig dus 'n leemte in empiriese navorsing oor die impak van individuele instansies op die opvoedkundige wording van studente in 'n werkersklasskool in 'n plattelandse dorp uit. Ten einde institusionele habitus op beide konseptuele en empiriese vlak te verstaan, wil ek kyk na hoe die habitus van 'n opvoedkundige instansie, die skool, 'n invloed op die opvoedkundige wording van leerders kan hê (Reay *et al.*, 2001), met ander woorde die akademiese wording van studente.

Bourdieu (1993:78) beskryf die konsep habitus as 'n element wat oor die vermoë beskik om met behulp van “aksie” na gelang van 'n situasie aan te pas. Die ondersoekte skool is 'n skynbare voorbeeld van die bogenoemde aanpassing. Dit bewys hoe die institusionele habitus van die werkersklasskool ten spyte van die ongelyke situasie waarin die skoolsisteem gedompel is, aanpassings maak deur opvoedkundige uitkomstes in die skool te probeer bereik. Die ongelykheid het die skool aangevuur om aksie te neem ter verwesenliking van individuele opvoedkundige drome. Terselfdertyd beskik habitus ook oor die vermoë om moontlikhede vir die vooruitgang van 'n instansie te beperk. Wanneer die aksies in oënskyn geneem word, kom dit voor as 'n herhaling van die verlede eerder as 'n transformering in die hede (Bourdieu, 1990). Dieselfde “foute” word jaar na jaar deur die skool begaan as gevolg van 'n sikliese gebondenheid tot sy institusionele habitus. Dit beteken dat daar 'n oormatige gebruik van negatiewe, herhalende institusionele aksies en besluite is wat die opvoedkundige wording van individue beïnvloed.

Reay *et al.* (2001) voer verder aan dat die herhaling spruit uit die historiese geskiedenis van die instansie se habitus. 'n Institusionele habitus se historiese geskiedenis word oor 'n geruime tyd ontwikkel deur wat Ingram (2009:424) verwys na “history and experiences”, en dus is dit moeilik om strukturele verskuiwings te maak.

Atkinson (2011:335) deel in hierdie siening en voer aan dat “the school’s habitus is a product of its accumulated history and experiences, its past and present pupils and staff and its perpetuated traditions”. Navorsing toon verder dat ’n institusionele habitus in staat is om verandering te weeg te bring (Reay *et al.*, 2001), maar dat die verandering nie noodwendig ’n impak op die transformasie van ’n instansie het nie. Dit is belangrik dat die institusionele habitus van ’n skool voortdurend aangepas word na gelang van die opvoedkundige aspirasies en wording van studente. Reay *et al.* (2001) argumenteer dat die verandering wat instansies ondergaan transformasie systap omdat die organisatoriese kultuur dikwels gekoppel is aan ’n wyer sosio-ekonomiese kultuur of doksa in die gemeenskap. Dit beteken dat gemeenskapsgebaseerde invloede, soos die aanname dat matriek die beste is waarvoor studente hoef te streef, die skool se institusionele habitus beïnvloed en ’n negatiewe effek op die opvoedkundige wording van studente het. Binne hierdie konteks poog die studie om vas te stel hoe die organisatoriese kultuur van die skool gekoppel is aan die gemeenskap se sosio-ekonomiese kultuur en hoe dit tegelykertyd studente se opvoedkundige wording vorm en hervorm (McDonough, 1997; Reay, 1998a).

Die fisiese, landelike ruimte waarin die ondersoekte skool geleë is, het ’n direkte invloed op die sosio-ekonomiese kultuur van die gemeenskap asook die institusionele habitus van die skool. In ’n dorp soos dié, wat vasgevang is in armoede, dwelm- en drankmisbruik, is die verwagting dat die skool alleen verantwoordelik is vir die opvoedkundige wording van ’n kind. Dit beteken dat meeste ouers nie altyd direk en konsekwent betrokke is by die opvoedkundige wording van hulle kinders nie en dit totaal oorlaat aan die skool en sy ongestruktureerde institusionele habitus. Hierdie aspekte dien as grondslag vir die tekortkominge van transformasie in die skool en bevorder die aanname dat leerders nie aangemoedig word om tersiêre studies te onderneem nie. Ek ondersoek die aanname deur breedvoerig te kyk na die institusionele habitus van Lückhoff Hoërskool (LHS), geleë in die plattelandse dorp Idasvallei.

Gebore en getoë as produk van hierdie dorp, is dit my doel om die rol van ’n navorsingsgedrewe spreekbuis aan te neem en as stem te dien vir die kompleksiteit waarin menigte akademies presterende studente hulself bevind as gevolg van die institusionele habitus van ’n skool wat veroorsaak dat hulle nie hul opvoedkundige aspirasies kan bereik nie. Hierdie dorp vorm ’n groot deel van my wese en dit het oor

'n tydperk van meer as 23 jaar verskeie vlakke van gebondenheid, binne 'n persoonlike en sosiale konteks, aan my geopenbaar. Die grondslag, met direkte verwysing na kolonialisme, slawerny en heerskappy, waarop die geskiedenis van hierdie dorp gebou is, het tot gevolg dat die gemeenskap ná 1994 steeds vasgevang is in die strop van apartheid. Dit gee aanleiding tot frustrasie, verwerping, en die soeke na persoonlike vryheid. Die soeke na vryheid dien as grondslag waarop gemeenskapslede van die dorp poog om aan hulle menswees gestalte te gee deur die implementering en bereiking van persoonlike aspirasies.

Die geskiedenis van die dorp is gekoppel aan die oorblywende letsels van die verdrukking en verdriet van apartheid. Die implementering van die groepsgebiedewet (41 van 1950; Republiek van Suid-Afrika, 1950) het groot ruimtelike en strukturele veranderinge in die dorp gedurende apartheid teweeg gebring. Rassesegregasie het in 1952 inslag gekry en die dorp is direk deur die wet geraak. Die Suid-Afrikaanse geskiedeniswebwerf beklemtoon dat die geforseerde uitsetting van die kleurlinggemeenskap in die area het gesprekke by plaaslike munisipale vergaderings gedomineer waar planne beraam was om inwoners tot die buitewyke van die dorp te verskuif (South African History Online, 2016). Hierdie strukturele veranderinge het oorgespoel tot opvoeding in die gemeenskap, skool kultuur en natuurlik ook studente wat hulle skoling in hierdie milieu meegemaak het. Ten einde die metafoor te konseptualiseer, plaas ek dit binne Pierre Bourdieu (2000a; 2000b) se teorie van *doksa* ("doxa") ter ontleding van die effek wat die institusionele habitus het op die opvoedkundige wording van werkersklasstudente.

Bourdieu (2000a; 2000b) som doksa op as die geestesingesteldheid en denkwyses van 'n individu wat oorgedra word deur menings en oortuigings gegrond in die primêre plek wat gestalte gee aan 'n individu se menswees. Wat in hierdie studie vasgevang word, is die instansie se sin van sy eie wêreld, met ander woorde die doksale impak wat die skool op die wording van die leerders het. Bourdieu (1977) verwys na doksa in 'n gemeenskap as enigiets wat as vanselfsprekend aanvaar word. Binne die konteks van hierdie studie word die fokus gerig op die skool as werkersklas-instansie en spesifieke faktore wat binne die konstruering van die instansie se habitus as vanselfsprekend aanvaar word. Die faktore verwys na wat McDonough (1997) verwoord as "habiti" of meer spesifieke komponente wat gekoppel is aan die institusionele habitus van 'n skool. Reay (1998a:67) beklemtoon die fokus van die

studie en beskryf hierdie komponente as 'n "complex mix of curriculum offer, teaching practices and what children bring with them to the classroom, but also the teachers' expectations, prejudices and biases". Op 'n meer formele wyse verwys McDonough (1997:106-107) na die komponente as die organisering en voorbereiding vir tersiêre studies, die normatiewe struktuur van die skool, aannames oor studente se vermoëns en die rol van loopbaanfasiliteerders in die verwagtinge van leerders. Die norm in werkersklasskole is dat daar 'n skeppende verhouding tussen doksa en die institusionele habitus van 'n skool is en dit vervat dus die navorsingsimperatief van die studie. Die aanname ontstaan dat die habitus van die skool die studente se verbeeldingsmoontlikheid (doksa) tot tersiêre studies "verplat" met die doel dat 'n matrieksertifikaat voldoende is. Daar gaan, met ander woorde, gekyk word na hoe die skool as sekondêre habitus bydra tot leerders se opvoedkundige wording.

Die term primêre habitus verwys na 'n sisteem van vergestalte disposisies en aannames wat help organiseer hoe 'n persoon die sosiale wêreld rondom hom aanneem en daarteenoor reageer. Dit vind gewoonlik plaas by die individu se primêre habitat of woning. In die geval waar 'n individu na 'n sekondêre instansie van opvoeding of skool beweeg, word nog 'n laag by die primêre habitus gevoeg en dit staan bekend as die sekondêre of, in die geval van hierdie studie, institusionele habitus. Die sekondêre habitus verwys na die skool as opvoedingsinstansie, tesame met die strukturele en skoolkodes wat daarmee gepaard gaan. Dit sluit onder andere maniere van dink, reageer en voel in na gelang van wat die skoolstruktuur van 'n individu vereis. Dit verwys ook na dissipline en strukturele eise wat deur die skool gestel word. Die institusionele habitus van die skool word gedryf deur gemeenskapsgebaseerde doksale invloede wat gestalte gee aan studente se hoop en aspirasies. Gemeenskapsgebaseerde doksale invloede verwys na tipiese aannames en maniere van omgang in die gemeenskap. Met verwysing na die dorp van my studie is daar 'n algemene aanname dat die skool (spesifiek werkersklas) alleen verantwoordelik is vir die leerders se opvoedkundige wording. Dit word gevolg deur 'n verdere aanname dat matriek die beste is waarna leerders hoef te streef. Vir die konteks van dié studie poeg ek om te ondersoek tot watter mate hierdie doksale aannames die institusionele habitus van die skool beïnvloed en watter impak dit op die opvoedkundige wording van studente het.

Tot 'n meer gefokusde mate verleen die studie homself daartoe om na te vors hoe die Suid-Afrikaanse konteks binne die skool 'n uitwerking op die opvoedkundige wording van studente in 'n werkersklasskool het. Met ander woorde, hoe skep en verwerk die skool die konteks vir die leerders se verbeelding van hul toekomstige opvoedkundige weë. Dit verleen 'n uitdaging aan die navorser om uit te vind wat die kurrikulumaanslag is wat die skool volg en hoe hierdie aspekte as 'n geheel studente-wording vorm en hervorm.

1.3 Navorsingsdoelstellings

- Om te bepaal hoe die skool se institusionele habitus sy konteks in verhouding met die wording van sy werkersklasstudente bemiddel.
- Om vas te stel wat die aanslag van die skool se opvoedkundige platform deur die formele en informele kurrikulum is en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.
- Om vas te stel wat die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot sy werkersklas-dorpskonteks is.
- Om die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus te verstaan.

1.4 Navorsingsvraag en subvrae

Reay (2001:334) beklemtoon dat ten spyte van wat werkersklasleerders doen om 'n suksesvolle roete deur skool te navigeer, dit steeds in kontras is met middelklasroetes. Dié kontras lei die studie tot die vraag: "Wat is die impak van die 'institusionele habitus' van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van hul studente in 'n plattelandse dorp?"

Die bogenoemde vraag verleen homself tot 'n meer breedvoerige bespreking en ondersoek tot:

- Hoe bemiddel die skool se institusionele habitus die konteks in verhouding met die wording van werkersklasstudente?
- Wat is die aanslag van die skool se opvoedkundige platform met verwysing na die formele en informele kurrikulum en hoe lê dit die grondslag vir studente se toekomstige opvoedkundige weë?

- Wat is die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot sy werkersklas dorpskonteks?
- Wat is die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus?

1.5 Die navorsingsproses

1.5.1 Navorsingsparadigma

Hierdie studie is gebaseer op die interpretatiewe navorsingsparadigma. Die metodologiese aanslag het die potensiaal om die studie in staat te stel om die fenomeen te ondersoek wat gebaseer is op die invloed van die selfbegrip van die skool se institusionele habitus op studente se opvoedkundige wording. In die interpretatiewe paradigma word die gevoelens, denke en dialoog van respondente gebruik as basis om die navorsingsanalise te ontwikkel. Die paradigma is daarmee bemoei om navorsing te verstaan teen die agtergrond van die respondente se subjektiewe ervarings.

In hierdie studie het ek, as die navorser, die impak van die 'institusionele habitus' van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van sy studente in 'n plattelandse dorp deur die interpretatiewe benadering probeer onderskraag. Die doel was om deur respondente se leefwêreld-kontekste teen die agtergrond van die dorp en skool vas te stel hoe dit as 'n geheel 'n impak op studente se naskoolse aspirasies het.

1.5.2 Navorsingsontwerp en metodologie

Die literatuur neem die vorm van 'n kwalitatiewe navorsingsgedrewe studie aan. Kwalitatiewe navorsing is gevestig op die aanname dat daar 'n leemte in kennis met betrekking tot die sosiale wêreld is en dat die leemte gevul kan word deur individue se sosiale betekenis vas te vang en weer te gee. Die kwalitatiewe metodologiese paradigma voorsien nie net navorsing van 'n grondslag waarop kennis binne 'n spesifieke milieu gekonstrueer kan word nie, maar dit gee ook gestalte aan die navorsingsvraag van die huidige studie: "Wat is die impak van 'n werkersklasskool se institusionele habitus op die opvoedkundige wording van hul studente in 'n plattelandse dorp?"

In ooreenstemming hiermee het die studie 'n leemte in kennis met betrekking tot 'n spesifieke werkersklasskool se institusionele habitus geïdentifiseer. Die studie poog om die leemte te vul deur studente se sosiale betekenis en opvoedkundige wording binne die skoolkonteks vas te vang. Die sosiale aspekte van die plattelandse dorp waarin die skool geleë is, dien as die eerste fokuspunt wat deur die kwalitatiewe paradigma ondersteun word. Die tweede fokuspunt is die opvoedkundige aanslag wat binne die skool as institusionele ruimte toegepas word, en dit word gevolg deur die impak wat dit op die opvoedkundige leefwêreld en wording van dié studente het.

Kwalitatiewe navorsing vind gewoonlik in natuurlike omgewings plaas waar bevindinge nie op statistiese beginsels en formules gebaseer word nie, maar eerder op persoonlike ervarings en observasies. In 'n studie wat die sin van institusionele habitus op studentewording wil verstaan, word die gemeenskap as 'n integrale deel van kwalitatiewe navorsing beskou. Ten einde die gemeenskapselement deur die studie vas te vang, word die kwalitatiewe studie deur die interpretatiewe navorsingsparadigma onderskraag.

1.5.3 Navorsingsmetode

Die metode wat in hierdie studie gebruik is om navorsing te genereer, is die semi-gestruktureerde onderhoudmetode. Semi-gestruktureerde onderhoud is 'n buigsame weergawe van datainsameling wat veral deur opvoedkundige navorsers geïmplementeer word. Semi-gestruktureerde metodes word gelei deur onderwerpe en vrae wat vooraf bepaal word met die wete dat dit 'n semi-strukturele riglyn is wat die onderhoud lei. Dit beteken dat die navorser ruimte moet maak vir aanpasbaarheid te midde van interaksie tussen die navorser en respondent. Die vrae wat die semi-gestruktureerde onderhoud lei, word op grond van 'n oop einde gestruktureer ten einde veelsydige informasie uit die onderwerpe en reaksies van die respondent te put wat die studie van kits dog waardevolle inligting voorsien.

1.5.4 Data-insameling

Data-insameling is voorts gedoen deur verskeie respondente te benader wat met elke onderhoud die doelstellings van die studie verskerp het. Die eerste doelstelling, die oorspoel van die gemeenskapkonteks na die skool, is vasgevang deur onderhoude te

voer met drie prominente oud-skoolhoofde. Hierdie oud-skoolhoofde is woonagtig in die plattelandse dorp en hulle het die potensiaal beskikbaar om waardevolle inligting vanuit 'n tweeledige perspektief weer te gee: as oud-skoolstudente en leiers wat deel vorm van die gemeenskap in die plattelandse dorp. Die tweede doelstelling, die skool se opvoedkundige platform en aanslag, is vasgevang deur semi-gestruktureerde onderhoude met die huidige adjunkhoof, twee posvlak een-onderwysers en 'n onderwyser wat meer as 40 jaar ervaring by die skool. Die laaste doelstelling, die impak wat die skool se institusionele habitus op leerders se opvoedkundige wording het, is vasgevang deur semi-gestruktureerde onderhoude met vier studente te voer. Hierdie studente vorm deel van die gematrikuleerde korpus by die skool en val binne die ouderdomsgroep van 19 tot 21 jaar.

Die analise van data is gebaseer op Hycner (1985), Spradley (1979) en Wragg (1984), se nege riglyne ten einde die proses van data-omskrywing so effektief moontlik te maak:

- Bekendwording en vergewis jouself van die verskeie transkripsies
- Waardering van tydsbeperking
- Beskrywing en analise
- Isolering van algemene eenhede van betekenis (data-kategorisering)
- Verbind algemene eenhede van betekenis tot die navorsingsfokus (data-tematisering)
- Stel patrone en temas vas
- Bepaal die natuur of aanslag van tipifikasies en persepsies
- Self-bekendmaking en navorsersrefleksie
- Bepaling en waardigheid van data

1.5.5 Teoretiese raamwerk

Die studie poog om met behulp van Bourdieu se boustone – *habitus*, *veld* en *kapitaal* – 'n konseptuele raamwerk te formuleer. Hierdie raamwerk bou voort op die begrip dat veld dien as die konteks waarbinne die studie plaasvind, habitus help verstaan hoe die institusionele habitus binne die konteks of veld gevorm word, en kapitaal funksioneer as 'n resultaat van die veld en habitus. Tesame formuleer Bourdieu se

kern- teoretiese konsepte, *veld*, *habitus* en *kapitaal*, 'n konseptuele raamwerk wat dien as boustene om die impak van institusionele habitus op studente-ording te verstaan.

1.5.6 Uitleg van die tesis

Hoofstuk 1 (die huidige hoofstuk) het gepoog om die studie van 'n algemene oriëntasie te voorsien. Die algemene oriëntasie van die studie is verleng deur die inleiding en agtergrond tot die studie. Dit het ook die navorsingsdoelstellings en hoofvraag van die studie voorgestel. Ter afsluiting van die hoofstuk het ek ook die navorsingsparadigma, metodologie en die struktuur wat die studie gevolg het, voorgestel.

Hoofstuk 2 doen verslag oor hoe daar deur die aktivering van 'n breë korpus internasionale en plaaslike literatuur (Bartlett & Fataar 2016; Fataar, 2015; Fataar & Fillies 2015; Joorst & Fataar 2013; Kapp, Badenhorst, Bangeni, Craig, Janse van Rensburg, Le Roux, Prince, Pym & Van Pletzen, 2014) studente se navigasieroetes binne die konteks van die skool ondersoek is. Temas soos die term jeug, jeug-identiteit in skole asook studentewording binne institusionele ruimtes vervat die struktuur van hoofstuk 2.

Hoofstuk 3 bespreek die teoretiese raamwerk waarop die studie steun. Bourdieu se trilogie *habitus*, *veld* en *kapitaal*, word as kern teoretiese konsepte (Grenfell, 2008) gebruik om 'n konseptuele raamwerk te vorm wat verduidelik dat veld dien as die konteks waarbinne die studie plaasvind, habitus help verstaan hoe die institusionele habitus binne die konteks of veld gevorm word, en kapitaal funksioneer as 'n resultaat van die veld en habitus. Tesame dien Bourdieu (Grenfell, 2008) se kern teoretiese konsepte as raamwerk wat die impak van institusionele habitus op studente wording probeer verstaan.

In hoofstuk 4 is 'n kwalitatiewe navorsingsmodel ontwikkel wat die studie in staat gestel het om inligting wat geldig en wenslik is deur die interpretatiewe navorsingsparadigma asook die semi-gestruktureerde navorsingsmetode met gemeenskapsleiers, onderwysers en studente te bekom.

Hoofstuk 5 bied 'n voorstelling en analise van die data wat deur semi-gestruktureerde onderhoude met vername gemeenskapsleiers in die plattelandse dorp, Idasvallei, ingesamel is. Die fokus van hierdie hoofstuk is om die institusionele habitusvorming van die skool in verhouding tot die werkersklas-dorpskonteks uit te lig.

Hoofstuk 6 stel die aanslag van die skool se opvoedkundige platform geskoei op 'n tweede stel semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers voor deur die analise van die huidige formele en informele kurrikulum.

Hoofstuk 7 analiseer studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Die perspektief wat in hierdie hoofstuk aangeneem word, is gebaseer op data wat deur beide semi-gestruktureerde en fokusgroep-onderhoude gegenerer is. Vier respondente binne die ouderdomsgroep van 19 tot 21 jaar oud, skets die “veralgemene” opvoedkundige paadjies deur hul persoonlike “leefwêreld”-kontekste wat studente na matriek by LHS volg.

Hoofstuk 8 is die opsommende hoofstuk wat die studie se bevindinge voorstel. Hierdie hoofstuk bied 'n geïntegreerde bespreking van die impak wat die ‘institusionele habitus’ van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van sy studente in 'n plattelandse dorp het.

Die bogenoemde struktuur dien as die grondslag waarop ek my studie gebou het. Die algemene oriëntasie van die studie lig skoolinstansies uit as 'n aspek wat oor die potensiaal beskik om verskeie doele in gemeenskappe te verrig. Nie net verbind hierdie instansie studente met verskeie sosiale kontekste nie, maar gee dit ook die toon aan vir klasverskille en -posisie. Die literatuurstudie in hoofstuk 2 verskaf dus 'n breedvoerige bespreking van hoe studente se opvoedkundige wording oor die algemeen gevorm en hervorm word deur ondersoek in te stel na temas soos jeug, jeug-identiteit in skole en studentewording binne institusionele ruimtes.

Hoofstuk 2

Literatuurstudie

2.1 Inleiding

Daar is 'n breë korpus literatuur (Bartlett, 2016; Fataar, 2015; Fataar & Fillies, 2015; Joorst, 2013; Kapp *et al.*, 2014) wat studente se navigasieroetes binne die konteks van die skool ondersoek. Die fokus van hierdie studies is op studente as individue wat deel uitmaak van 'n spesifieke omgewing. Op grond hiervan poog die huidige studie om vas te stel wat die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool is op die opvoedkundige wording van sy studente in 'n plattelandse dorp. Hierdie studie se fokus is gerig op die skool in verhouding tot die student en nie die student in verhouding tot die skool nie. Na aanleiding hiervan is die onderstaande literatuur tematies georden ten einde met elke afdeling die fokus te verskerp. Die literatuurstudie benut beide internasionale en plaaslike literatuur met die doel om 'n breë oorsig van elke tema te bied. Die eerste tema takel studente ingebed in 'n plattelandse dorp met behulp van die bestaande literatuur om die term jeug binne die konteks van die studie te konseptualiseer. Die tweede en derde temas, jeug-identiteit en jeug-identiteit in skole, poog om uit te lig tot watter mate die institusionele habitus van 'n skool studente se opvoedkundige wording en identiteitsvorming beïnvloed. Dit word gevolg deur die invloed van die dorpskonteks waarin die skool geleë is op die impak wat dit op die skoling van werkersklasleerders se opvoedkundige wording het. Die literatuurstudie word dan afgesluit deur ondersoek in te stel na studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole en hoe dit opvoedkundige wording oor die algemeen vorm en hervorm.

2.2 Die konsep 'jeug'

Die literatuur wat oor die afgelope dekade gepubliseer is, toon dat daar oor al die dissiplines en kulturele sektore heen 'n worsteling is rakende 'n konkrete definisie met betrekking tot die konsep "jeug" (UK Essays, 2013). Hierdie worsteling word reeds in 1978 deur Pierre Bourdieu uitgelig toe hy die term jeug as slegs "n woord" beskou (in Jones, 2010). 'n Sosiologies georiënteerde artikel wat poog om vas te stel hoekom die konsep jeug so moeilik is om te definieer, het bevind dat wanneer dit in terme van ouderdom beskou word, dit in ooreenstemming met Bourdieu se argument slegs 'n

woord is (UK Essays, 2013). In 'n verdere poging om die term te konseptualiseer, definieer die Verenigde Nasies (United Nations, 2000) jeug as die tydperk van oorgang tussen die afhanklikheid van kindwees en die onafhanklikheid van volwassenheid, maar voer aan dat dit die maklikste op grond van ouderdom gedefinieer kan word. Domingo-Salie (2016) is dit eens met die Verenigde Nasies (United Nations, 2000) en voer aan dat adolessensie 'n periode van transisie is.

In 'n daadwerklike fokusverskuiwing van oorgang tot ouderdom skryf Fillies & Fataar (2015) die bogenoemde standpunt toe aan 'n tekort aan 'n oorspronklike beskrywing van die term. Fillies (2015) fokus op die konstruering van hoërskoolleerders se leerpraktyke binne 'n werkersklas-woonbuurt, maar argumenteer terselfdertyd dat daar meer gedoen moet word om 'n "outentieke beskrywing" van die term jeug te formuleer. In kontras argumenteer Lee (in May, 2001) dat die term jeug juis voortdurend herkonseptualiseer moet word en dus nie aan die vereiste van 'n outentieke beskrywing hoef te voldoen nie, omdat dit met die historiese tyd en plek voortdurend aangepas moet word.

In 'n etnografiese studie wat landelike jeugkultuur oor die algemeen bestudeer, bied Dimitriadis (2008) 'n verlenging tot Lee (in May, 2001) se argument en verduidelik dat die term jeug nie net as 'n woord beskou kan word nie omdat dit uiters omstrede is. Dimitriadis (2008) verduidelik dat die term jeug 'n histories ontwikkelde term is wat met die ontwikkeling van populêre kultuurvorme in die 1920's verbind kan word. Giroux (1994:28) ondersteun hierdie verbintenis en verklaar: "...youth increasingly inhabit shifting cultural and social spheres marked by a plurality of languages and cultures".

In ooreenstemming met Dimitriadis (2008) en Giroux (1994) neem Soudien (2007) hierdie perspektief verder deur die term jeug te koppel aan die historiese tyd en plek waarin dit ervaar word. Soudien (2007) verduidelik verder dat die term jeug verbind is aan verskeie sosiale strukture wat jeugdiges benut om hul identiteite mee te vorm. Soortgelyk voeg De Boeck en Honwana (2005) by dat verskeie kulturele en sosiale veranderlikes 'n kritiese rol speel in die konseptualisering van die term jeug. Soos Joorst (2013:8) uitlig: "die begrip jeug(dige) bring ambivalensies mee wat informeer word deur die invloed van diverse ruimtelike-, kulturele-, instansionele-, politieke -en tydsfaktore". Die realiteit is dat, weens die term se omstredenheid, beïnvloed dit ook verwante faktore soos die bepaling van 'n geskikte ouderdomsvlak vir jeugdiges.

In 'n poging om die ouderdomsvlak van die term jeugdige te bepaal, verklaar die Verenigde Nasies (United Nations, 2000) dat die term jeugdige verwys na enige persoon in die ouderdomsgroep van 15 tot 24 jaar oud. In teenstelling hiermee identifiseer die Suid-Afrikaanse Nasionale Jeug Kommissie (SANJK) (Republiek van Suid-Afrika, 1997) individue tussen 14 en 35 as jeugdige met die doel om diegene wat as gevolg van apartheid vernatig was, te ondervang. Die SANJK (Republiek van Suid-Afrika, 1997) erken dus op hierdie manier dat talle individue gedurende die fleur van hul jeug vir vryheid in Suid- geveg het Afrika. Ndebele (in Soudien, 2009:vii) beklemtoon hierdie stelling: "But youth has been wasted on so many young people in South Africa who have given their youthful optimism and vitality to our long struggle for freedom". Die kontrasterende ouderdomspeil op internasionale en nasionale vlak word uitgelig deur een oorkoepelende faktor, die historiese tyd en plek waarin dit ervaar word (Lee, in May, 2001; Soudien 2007).

Dit is duidelik dat die term "jeug" op globale vlak as "slegs 'n woord" beskou kan word omdat dit direkte verwysings na ouderdom maak. Inteendeel moet 'n jeugdige, binne die konteks van die huidige studie wat in Suid-Afrika ingebed is, op grond van alle faktore van omstredeheid in ag geneem word. Die tipe student of jeugdige wat deel vorm van hierdie studie is op verskeie vlakke gebonde tot die letsels van apartheid op grond van ruimtelike, kulturele en instansionele faktore. Hiermee word 'n jeugdige, binne die konteks van hierdie studie, dus beskou as 'n individu in die ouderdomsgroep van 14 tot 35 jaar oud. Ek maak op grond hiervan die aanname dat dit 'n kritieke tydperk is waarin studente se opvoedkundige wording en identiteitsvorming deur die impak van die skool se institusionele habitus ontwikkel word.

2.3 Jeug-identiteit

'n Beduidende korpus literatuur koppel die vorming van jeug-identiteit in Suid-Afrika aan kontrasterende, emosioneel-belaaide terme en faktore wat verwys na apartheid. Die hoofokus van hierdie afdeling is die kontrasterende jeug-identiteitsvorming van swart jeugdige wat geïdentifiseer word as die verlore generasie, teenoor blanke jeugdige wat bekend staan as die X-generasie.

In *Constructing Race* beskryf Dolby (2001: 3) jeugdige wat as gevolg van apartheid vernatig was as die "verlore generasie". Volgens Pretorius (2016), asook Campbell (1994) en Jensen (2008), gaan die "verlore generasie" se identiteit as jeugdige gebuk

onder die invloed van armoede, hongersnood en werkloosheid, wat misdaad uitbeeld as 'n vooruitstrewende element te midde van identiteitsontwikkeling in Suid-Afrika. Pretorius (2016) lig verder uit dat armoede en hongersnood 63% van Suid-Afrika se jeugdiges se welstand beïnvloed en dus hul identiteitsvorming, op grond van beperkte vlakke van opvoeding, swak gesondheid en onvoldoende lewenstandaarde, as jeugdiges skaad. Dolby (2001:7) verduidelik dat jeug-identiteit 'n aspek is wat nie deur die letsels van apartheid gedefinieer kan word nie, maar terselfdertyd ook nie daarvan geskei kan word nie omdat dit kontrasterende identiteite vir jeugdiges daarstel. Bhorat (in Soudien, 2007:12) poog om Dolby (2001:7) se stelling in die rigting van standvastigheid te dryf deur aan te voer dat die werkersklasjeug in Suid-Afrika onder 'n definitiewe nuanse van skade en letsels tekort kom.

Dolby (2001:4) konseptualiseer haar standpunt binne twee kontrasterende identiteite, naamlik identiteite van “moontlikheid” (vir blanke jeugdiges – die X-generasie) en “nadeligheid” (vir swart jeugdiges – die verlore generasie). Burns, Jobson en Zuma (2015) ondersteun Dolby (2001:4) se “kontrasterende-identiteit-argument” deur faktore uit te lig wat 'n rol speel in die vorming van jeug-identiteit. Jeug-identiteit word volgens Burns *et al.* (2015) gevorm deur 'n individu se ras, klas, geslag, seksualiteit, religieuse beginsels asook sosio-kulturele faktore. Dolby (2001) beskryf dit as 'n konstante herhaling van onregverdigheid waar kulturele seleksie en bewilling 'n kritiese rol speel in die voortsetting van ongelyke ras-identiteite tussen jeugdiges in die “nuwe” Suid-Afrika. Alhoewel individue, volgens Soudien (2009), oor die algemeen identiteit gelyk stel aan ras is daar soveel meer elemente wat jeug-identiteit beïnvloed: “Eloquent as science is about the nonsense of race, we prefer racially charged identities to describe ourselves and others” (Soudien, 2009:xii).

In *iKasi – The Moral Ecology of South Africa's Township Youth* bied Swartz (2009) 'n verskillende perspektief in verhouding tot die bogenoemde argument en verduidelik dat identiteite van nadeligheid gekoppel word aan subjektiewe mispersepsies rakende swart jeugdiges. Swartz (2009) stipuleer dat swart jeugdiges se identiteite in die media gekoppel word aan die oorsaak van rooftogte, moorde en dwelmverwante geweld. Dit blyk dat dit nie net die geval is in Suid-Afrika nie, maar ook in die Verenigde State van Amerika (VSA) en Brittanje. Dance (2002:16-32) som swart, landelike jeug-identiteit in Amerika op as “disfunksioneel en opposisioneel”, om net enkele aspekte te noem. Griffin (1993) beklemtoon dat jeug-identiteit in Brittanje en Europa ook ontstellende

reaksies uitlok weens die impak wat oorloë op die land se historiese verlede gehad het.

Fillies & Fataar (2015) bevraagteken die emosioneel-belaaide faktore wat gebruik word om jeug-identiteit te beskryf en argumenteer dat dit nutteloos is vir jeugdiges wat in moderne tye leef. Burns *et al.* (2015) posisioneer Fillies & Fataar (2015) se argument in die sogenaamde “born free” stereotipe. Burns *et al.* (2015) verduidelik dat alhoewel die nuwe generasie steeds die nalatenskap van apartheid ervaar, word jeugdiges wat ná 1994 gebore is, geïdentifiseer as die “born free” generasie wat nuwe maniere soek om hul identiteite uit te druk en weg te breek van die land se verlede. Oliver (2007), asook Howell en Vincent (2014), beskryf Suid-Afrikaanse jeugdiges se soeke na maniere om hul identiteite uit te druk as materialisties. Oliver (2007:180-181) verduidelik dat die opvallende assosiasie met duur klere met “sekere” etikettering ’n belangrike identiteitsvormingselement vir Suid-Afrikaanse post-apartheid jeug geword het. Soortgelyk bevestig Dolby (2001) ook dat daar ’n sterk nabootsing van Amerikaanse films, kleredrag en musiek onder die jeug heers.

Skynbaar volg arm, landelike jeugdiges hierdie patroon as meganisme om hul selfbeeld te probeer verbeter binne die swak en armoedige omstandighede waarin hulle hulself bevind. Howell en Vincent (2014) vind iets soortgelyks in hul studie en verduidelik dat die sogenaamde *i'khotane* ritueel ’n poging is om hierdie tendens te beëindig. Volgens Howell en Vincent (2014) word duur materiële voorwerpe en klere gedurende die ritueel vernietig en soms deur die jeug verbrand in ’n poging om hierdie stigma te breek: “the practice revolves around the conspicuous accumulation and consumption of expensive material items such as branded clothes” (Howell & Vincent 2014: 60). Swartz (2009) beskryf hierdie identiteitsvormingselement as swart, arm jeugdiges se manier om weg te breek van hul onmiddellike konteks in ’n poging om hul selfbeeld te verbeter. Grossberg (1989) skryf sulke tipe gedrag toe aan jeugdiges se nabootsing van populêre kultuurvorme. Verder verduidelik Grossberg (1989) dat dit jeugdiges help om sin te maak van die wêreld rondom hulle.

Swartz (2009) beskryf jeug-identiteit (van nadeligheid) na aanleiding van jeugdiges wat woonagtig is in “townships”. Swartz (2009) argumenteer dat die jeug beskou en erken moet word as transkulturele kenners van hul omstandighede, eerder as bloot objekte wat bestudeer moet word. Op grond hiervan poog hierdie studie om plattelandse jeugdiges as transkulturele kenners van hul milieu te benut ten einde die

impak van 'n skool se institusionele habitus op hul identiteitsvorming, en meer spesifiek hul opvoedkundige wording, vas te vang.

2.4 Jeug-identiteit binne die skool as institusionele ruimte

Identiteit, as diskursiewe formasie, is 'n oorheersende mag wat deur politieke, sosiale en nasionale verhoudings gestruktureer word (Dolby, 2001:9). Dit is 'n konstante proses van verandering wat binne die wêreld plaasvind deur uitdrukking te gee aan verskeie strukture van mag. Soudien (2009:8) bied oorsiggewende insae tot die strukture van mag deur dit te koppel aan positiewe en negatiewe identiteitskenmerke. Soudien (2009) verduidelik dat indien die strukture van mag 'n negatiewe invloed op jeugdiges het, dit negatiewe identiteite veroorsaak. Soortgelyk lei positiewe invloede tot positiewe en gesonde identiteite. Soos Fillies (2011:12) uitlig: “Wat jy word, is belangriker as wat jy is, en word gevorm in ooreenstemming met hoe jy jou ten opsigte van jou verlede plaas.”

Fillies & Fataar (2015) argumenteer dat opvoeding 'n middel en hulpbron tot self-verwesentliking is vir die jeug, tog word opvoeding binne die Suid-Afrikaanse konteks gekoppel aan elemente van die verlede, maar ook die hede en toekoms. Dolby (2001:1) kenmerk die ontwikkeling van 'n jeug-identiteit vir swart jeugdiges as 'n dubbele las: “African adolescents carry the double burden of poverty and cultural alienation”. Jeugdiges word blootgestel aan 'n kultuur wat tradisioneel nie eie aan hulle is nie, naamlik die middelklas-kultuur of identiteit. Dolby (2001) verduidelik dat daar in die warboel van gebeure in die middel-1980's 'n nuwe generasie hul skoolloopbaan begin het. Sy verklaar (Dolby, 2001:7):

In this generation's early childhood, many of the laws that defined apartheid were dismantled; by the time they were ten [years old], Nelson Mandela was released from prison; as they entered adolescence, he became president and a democratic South Africa was established for the first time in history.

Dit is duidelik dat die terrein waarbinne hierdie kinders grootgeword het histories verskil van die sogenaamde X-generasie en ander generasies voor hulle. In ooreenstemming beklemtoon Erikson (1968:31-37) dat die historiese milieu waarin die jeug hulself bevind altyd in berekening geneem moet word.

Die boek *Youth identity in contemporary South Africa* (Soudien, 2007) skets die kontrasterende wêreld (armoedige township teenoor bevoorregte middelklas) waarin jeug-identiteit in Suid-Afrikaanse skole ontwikkel word. Frame, De Lannoy en Leibbrandt (2016) is dit eens met Soudien (2007) en beklemtoon dat toegang tot goeie kwaliteit opvoeding steeds beperk is vir jeugdiges van lae-inkomstegroepe. Alhoewel Soudien (2007) die kontras tussen skole in Suid-Afrika primêr toeskryf aan die omgewing waarin die skool geleë is, verbind Dolby (2001) dit met die politieke verskuiwings wat in Suid-Afrika gedurende die 1990's plaasgevind het. Dolby (2001) gebruik die Suid-Afrikaanse Skolewet (84) van 1996, wat gelyke opvoeding in multikulturele omgewings aangemoedig het, om haar argument te steun. Gedurende hierdie tyd het swart jeugdiges blootstelling gekry aan wat vandag bekend staan as “middelklas” onderrig wat indirek skole regoor die wêreld beïnvloed: “To understand this culture, we need to understand that it is what school is about in all its versions, rich and poor, elite and subordinate and everything in between” (Dolby, 2001:1).

Ndebele (in Soudien, 2009:vii) bied verdere insig in die sogenaamde skoolkultuur deur opvoeding te identifiseer as die hoof-struikelblok wat voordeel en nadeligheid vestig deur die benutting van die klaskamer wat jeug-identiteit vorm. Ter opsomming van die impak wat middelklas-onderrig op jeug-identiteit het, verklaar Byrom en Lightfoot (2013) dat dit beperkte getalle in terme van universiteitstoelating veroorsaak. Branson, Hofmeyer, Papier en Weedham (2015) neem hierdie stelling verder deur statistieke te voorsien van jeugdiges wat nie toelating tot hoër onderwys kry nie. Branson *et al.* (2015) verduidelik dat slegs 8% van jeugdiges in Suid-Afrika tussen 15 en 24 jaar oud 'n tersiêre akademiese inrigting bywoon, terwyl 'n drastiese 33% van die jeug nie by enige vorm van onderrig, werk of opleiding betrokke is nie. Studies toon dat die voltooiing van graad 12 en toelating tot 'n universiteit nie die enigste faktore is wat jeug-identiteit in skole beïnvloed nie, maar ook jeugdiges se geletterdheidsvlakke. Fleisch (2008) lei hierdie argument in en stipuleer: “Despite the youths’ higher levels of education, overall educational outcomes remain low and literacy and numeracy levels are weak, especially among the poorer African and Coloured youth.”

In ooreenstemming met Fleisch (2008) lig Spaull (2015) asook Soudien (2009) geletterdheidsvlakke op grond van ras as 'n identiteitskenmerk van skole uit. Statistieke toon dat 52% van swart jeugdiges 'n geletterdheidsvlak van ten minste graad 5 het, in teenstelling met die 75% van blanke jeugdiges wat reeds daarvoor

beskik. Soudien (2009) gaan verder deur uit te lig dat 63% van blanke jeugdiges graad 12 voltooi, teenoor die 11% van swart jeugdiges. In die woorde van Soudien (2009:21): “By contrast, a wealthy province like the Western Cape, with a relatively small number of African Grade 12 entrants, had a pass rate of over 76%. These figures clearly demonstrate that it is African children who are failing.” In ’n artikel, *Analysis: Matric Matters – but primary school matters more*, beklemtoon Green (2015) dat meer as die helfte van Suid-Afrikaners skool verlaat voordat hulle graad 12 voltooi. Ndebele (in Soudien, 2009) is dit eens met Green (2015) en verklaar in opsomming: “the school is a place for providing young people with opportunities to acquire skills and gain experience in dealing with the world. However, our schools continue to fail most young people”.

Die bogenoemde studies lewer bewyse van die sikliese verbondenheid wat werkersklasjeugdiges tot ’n sogenaamde identiteit van nadeligheid in skole het. Hierdie siklus faal nie net die werkersklasjeug in terme van skoolstatistieke nie, maar ook in terme van geletterdheidsvlakke en naskoolse aspirasies. Die bogenoemde navorsers stel spesifiek ondersoek in na faktore soos die milieu waarin die skool geleë is en die impak van die middelklaskultuur op studente se identiteitsvorming en opvoedkundige wording. Dit toon ’n leemte in empiriese navorsing om die impak van ’n werkersklasskool se institusionele habitus op studente-wording te bepaal, en dit vorm dus die gaping wat die studie poog om te vul.

2.5 Die invloed van dorpskonteks op die skoling en opvoedkundige wording van studente

Bestaande literatuur verwant aan leerders se plattelandse dorpskontekste, skoling en die impak wat dit het op studente-wording word toegeskryf aan verskeie faktore. Navorsers (Fataar & Fillies, 2016; Fillies & Fataar, 2011; Jensen, 2008; Ramphela, 2002) volg ’n trant wat fokus op onderliggende faktore waarmee jeugdiges in hul dorpskontekste gekonfronteer word, eerder as die effek wat dit op skoling en meer spesifiek studente-wording het.

Die invloed van die dorpskonteks of omgewing waarin die skool as institusionele habitus geleë is, speel volgens Fataar en Fillies (2016) asook Fillies (2011) ’n belangrike rol in die skoling en vorming van jeugdiges se opvoedkundige wording. Soortgelyk bevestig Sewell en Hauser (1975:7) dat die omgewing waarin ’n student

woonagtig is een van die hoof-faktore is wat 'n invloed op studente se opvoedkundige wording het. Onderliggend aan die bogenoemde literatuur verduidelik Fillies (2011) dat armoede en ekonomiese uitdagings binne hierdie dorpskontekste die koestering van opvoedkundige ambisies uitdagend maak. Fillies (2011:18) konseptualiseer hierdie stelling deur dit gelyk te stel aan vasgevangenskap binne die grense van jong mense se milieu:

Vir meeste jong Suid-Afrikaners is dit 'n lewenslange las om groot te word in 'n omgewing waar die nodige kulturele kapitaal ontbreek. Hul wêreld word bepaal deur die fisiese grense van die omgewing waaruit hulle kom; die mense en die plekke waar hulle woon.

Joorst (2013) en Soudien (2013) is dit eens met Fataar en Fillies (2016) asook Fillies (2011) dat jeugdige se woonbuurtkontekste 'n groot rol speel in hul skoling en skoolervaring. Joorst (2013) argumenteer dat hierdie woonbuurtkontekste fundamenteel is tot leerders se wording. Soudien (2009:xi) bied konteks vir bogenoemde stelling en verklaar dat die omgewing waarin Suid-Afrikaanse jeugdige opgroei, uiters kompleks is. Ramphele (2002) verbind hierdie kompleksiteit in die gemeenskap aan faktore soos gebrekkige skoolopleiding van gemeenskapslede, materiële teëspoed en die afwesigheid van ouers. Jensen (2008:49) bou die idees van Ramphele (2002) verder uit in die sin dat sy die afwesigheid van mans binne die gemeenskap spesifiek toeskryf aan "lae opvoedkundige aspirasies".

Gebaseer op hul studie in 'n spesifieke dorp, verduidelik Fataar en Fillies (2016) dat leerders vasgevang is in 'n dorpskonteks waar hul ouers nie toegerus is om hulle op akademiese vlak met betrekking tot huiswerk en die kweking van 'n leerkultuur te help nie. Sulke dorpskontekste, verduidelik Portes en Rumbaut (2001), het unieke karaktereenskappe wat deur die woonbuurt volgehou word en leerders se akademiese wording indirek vorm. Portes en Rumbaut (2001) identifiseer hierdie dorpskontekste as lokvalle wat leerders se mobiliteit en opvoedkundige wording beperk. Fillies (2011) argumenteer as 'n verlenging van Portes en Rumbaut (2001) se verduideliking vanuit 'n sosiologiese perspektief dat studente te midde van hul "gemeenskap dinamiek" poog om steeds gestalte te gee aan hul opvoedkundige aspirasies. Cahill (2000) koppel die term "straat geletterdheid" aan Fillies (2011) se "gemeenskap dinamiek" en verduidelik dat jeugdige deur die benutting hiervan hul

weg tot selfkonstruksie en sosiale praktyke te midde van 'n suksesvolle opvoedkundige wording in die gemeenskap navigeer.

Die bogenoemde studies dien as kontekstuele platform waarop hierdie studie voortbou ten einde vas te stel watter unieke karaktereienskappe die landelike dorpie waarin die studie geleë is oor beskik. Dit lê die grondslag waarop die navorser tot spesifieke bevindinge oor die studie-dorp met betrekking tot studente se opvoedkundige wording en aspirasies kan kom. Die onus lê nou op die navorser om hierdie deel van die literatuur met behulp van konteksgedrewe ervarings en navorsing binne die landelike dorp aan te vul.

2.6 Studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole

'n Beduidende korpus internasionale en nasionale literatuur is oor die afgelope dekade gepubliseer wat studente-wording binne institusionele ruimtes in verhouding tot verskeie faktore ondersoek. Die oorkoepelende faktor wat studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole uitlig is gebaseer op die feit dat dit voorafbepalend is in terme van studente se toekomstige opvoedkundige weë. Navorsing toon dat studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole as 'n resultaat van individuele vaardighede, sosiale klas en die skool se status en reputasie ontwikkel. Furlong en Cartmel (1997:6-7) stel studente-wording parallel aan 'n treinrit. Hulle (1997) verduidelik dat 'n treinrit se bestemming vooraf bepaal word en dus nie kan ontspoor na aanleiding van passasiers se besluite en invloede nie. Die keuse word steeds daargestel aan passasiers om 'n ander koers in te slaan indien die trein by die volgende platform tot stilstand kom.

Die eerste faktor wat studente-wording binne die opvoedkunde vasvang word deur Oxley, Croninger en De Groot (2000) uitgelig as die houvas wat mag oor die verhouding tussen die sekondêre skoolsisteem en studente se sosiale kapitaal het. Hierdie mag word volgens Oxley *et al.* (2000) deurgevoer word in terme van sosiale groeperings bekend as die "school within school's structure" (SWS), wat hoofsaaklik studente oor die algemeen klassifiseer volgens hul vaardighede, vermoëns en sosiale klas. Knigge en Hannover (2011) is dit eens met Oxley *et al.* (2000) en plaas die algemene klassifisering binne 'n spesifieke konteks deur die implementering van die SWS teen die agtergrond van die Duitse opvoedingstelsel te beskryf. Skool studente in Duitsland word op grond van hul vermoëns in verskeie sekondêre skole geplaas,

wat kontrasterende opsies in terme van hul opvoedkundige wording uitlok: “Students in the *Hauptschule* and the *Realschule* typically enter vocational training after 9 or 10 years of schooling, while students in the Gymnasium obtain their university qualification exam (*Abitur*) after 12 or 13 years of schooling” (Knigge & Hannover, 2011:192). Crocker en Quinn (1998) beskou dié klassifisering as ’n vorm van stereotipering en beklemtoon dat die blootstelling aan ’n negatiewe stereotipe ’n kollektiewe selfbeeld kan beskadig.

Lawler (2008) bied ’n verlenging tot Crocker en Quinn (1998) se stereotipering-argument en voer aan dat identiteit (of wording binne die konteks van hierdie studie) nie slegs onderhewig aan persoonlike en individuele faktore is nie omdat dit sosiaal gekonstrueer word deur ervarings en interaksies met ander. Studente se inheemse kultuur speel ’n belangrike rol in identiteitsontwikkeling en wording omdat hulle ’n fondasie nodig het waarteen hulle dit kan afspeel. In ooreenstemming met Lawler (2008) het Markus (1977) gevind dat studente se selfkonsep of “wording” gedefinieer word deur kennis en teorieë wat hul binne verskeie institusionele ruimtes ontwikkel. In teenstelling het Bartlett (2016) gevind dat studente se opvoedkundige identiteite of wording nie net op grond van individuele vaardighede en vermoëns ontwikkel nie, maar dat die sosiale status en reputasie van die skool as instansie ook ’n belangrike rol speel in die vorming van studente se opvoedkundige wording.

In sy studie getiteld *Exploring the Educational Engagement Processes at a Former Model C High School in Cape Town* konseptualiseer Bartlett (2016) die rol wat die skool speel op grond van die proses van opvoedkundige betrokkenheid wat ’n skool in die opvoedkundige wording van studente onderneem. Bartlett (2016) verduidelik dat die proses sentreer rondom die aksies wat deur die skool en onderwysers geneem word in terme van wat Bourdieu na verwys as “capital alignment”. Navorsing (Davidson 1996; Anderson & Herr, 2010) toon dat die kapitaal belyningsproses ontaard in ’n uitdagende fenomeen in werkersklasskole en dus deel vorm van ’n moontlik mislukte wordingsproses vir studente. Davidson (1996) verduidelik dat faktore soos akademiese groepering, die ontmoediging van diversiteit en ’n leemte tot waardevolle tersiêre inligting bydrae lewer tot ’n mislukte opvoedkundige wordingsproses vir werkersklasstudente. Alhoewel Fillies (2011) argumenteer dat werkersklasleerders self verantwoordelik is vir hul naskoolse aspirasies, noem hy ook dat die skool ’n groot impak op die uitkoms van hul wording het. Fillies (2011:20)

verduidelik dat “[i]ndien hulle positiewe gevoelens jeens hulle skool het, sal dit uiteraard tot hoër opvoedkundige aspirasies bydra, wat op sy beurt tot groter akademiese bevoegdheid sal lei wat nodig is vir sukses”. In ’n studie wat poog om te beskryf hoe ’n groep werkersklasseuns ’n anti-skool subkultuur ontwikkel het, bied Willis (1977) konteks vir Fillies (2011) se argument. Werkersklas-jeugdige in Brittanje het die waarde van skoolgaan verwerp in ’n poging om ’n sisteem wat hulle uitgemaak het as mislukkend teen te staan. Deur klasse te ontwig en reëls te breek het hierdie jeugdige ’n meganisme gebou om hulself te bevry van die mag wat die skool moontlik oor hul toekoms kon hê. Die bogenoemde dien as voorbeeld van hoe die impak wat negatiewe gevoelens teenoor skool ’n bydrae kan lewer tot laer aspirasies en ’n mislukte opvoedkundige wording.

Anderson en Herr (2010) argumenteer dat die tekort aan hulpbronne wat deur die skool as instansie voorsien word, beskou kan word as die tweede faktor wat die konstruering van studente se opvoedkundige identiteite of wording kan belemmer. In die artikel, ‘Youth insecurity in schools: What’s going on with class?’, beskryf Smyth (2017) iets soortgelyks en verduidelik dat studente toenemend minderwaardig voel in skole weens die invloed van neoliberale magte wat oorheersend die skoolsisteem beheer. Smyth (2017) verduidelik dat skole geklassifiseerde leerderidentiteite produseer wat voordelig is vir sekere studente en nadelig is vir ander. Studente se familie agtergrond, persoonlike geskiedenis en familie kapitaal (Yosso, 2005) beïnvloed hulle in hierdie opsig voordeligheid of nadeligheid in terme van opvoedkundige wording. Giroux (1992:180) is dit eens met Smyth (2017) en Yosso (2005) en beklemtoon dat “[s]chooling is part of the production and legitimation of social forms and subjectivities as they are organized within the relations of power and meaning that either enables or limits human capacities for self and social empowerment”.

Nagle (1999) verduidelik dat die leemte wat die tekort aan hulpbronne laat egter “gevul” word deur ’n sisteem wat “vinnige” en “stadige” leerders skei in ’n poging om ekstra hulp aan die “stadiger” leerders te verleen. Hierdie sisteem word op grond van leerders se leesvermoëns gedryf en groepeer “goeie” lesers en “slegte” lesers. Hierdie sisteem is ’n meganisme wat volgens Nagle (1999) werkersklasleerders se sosiale identiteite en opvoedkundige wording indirek definieer. Parallel tot Nagle (1999) reken Breen en Quaglia (1991) dat sulke sisteme dikwels studente forseer om “lae-toekoms-

aspirasies” te hê en nie verder as hulle onmiddellike omgewing, op akademiese vlak, te streef nie. “Lae-toekoms-aspirasies”, verduidelik Fillies (2011), word uitgeken deur studente wat dikwels hul opvoeding sal prys gee vir die vooruitsig van indiensneming. Fillies (2011) noem dit die “bepalende faktor” van studente se naskoolse aspirasies en opvoedkundige wording.

Navorsing (Cahill, 2000; Dolby, 2001; Fataar, 2015) toon dat beweeglikheid nog ’n faktor is wat studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole beïnvloed. ’n Etnografiese studie wat gestalte kry in ’n landelike dorp in die buitewyke van Kaapstad in Suid-Afrika is nie enig in sy soort nie, maar bring hierdie faktor nader aan my studie. Fataar (2015) stel lesers voor aan ’n student, Layla, wat aktiewe agentskap toon wat haar in staat stel om te midde van haar skool se verwagtinge en haar kwesbare omgewing ’n vorm van kulturele burgerskap binne haar tipografiese omgewing te ontwikkel. Soortgelyk deel Fataar (2009) ook ’n gevallestudie oor ’n student, Fuzile Ali, wat aspekte soos self-formasie en self-dissipline gebruik het om tussen verskeie omgewings sy weg te baan tot ’n positiewe opvoedkundige wording. Dolby (2001), asook Cahill (2000), is dit eens met Fataar (2007; 2009) en beklemtoon dat ’n groot aantal jeugdige hul identiteit binne die beweeglikheid konteks ontwikkel, met ander woorde hoe hulle met hul omgewings omgaan. Soos Calhoun (1995:233) beklemtoon: “[O]ur various identities are being contested, and because a range of agents seek to reinforce some and undermine others, there is always politics to the construction and experience of identity.”

Beide die internasionale en nasionale literatuur toon dat studente se opvoedkundige wording vooraf bepalend is in terme van studente se toekomstige opvoedkundige weë. Navorsing toon verder dat studente-wording binne institusionele ruimtes soos middelklasskole as ’n resultaat van individuele vaardighede, sosiale klas en die skool se status en reputasie ontwikkel word. Bogenoemde studies toon ’n leernte in empiriese navorsing oor studente-wording binne institusionele ruimtes soos werkersklasskole. Die fokus word met behulp van die huidige studie verskuif van studente se navigasieroetes binne middelklasskole met behulp van individuele vaardighede en sosiale klas (Fataar 2007; 2009) tot die impak wat die skool as institusionele ruimte op hul opvoedkundige wording het.

2.7 Samevatting

Die eerste afdeling, Die konsep “jeug”, het bewyse gelewer dat die term jeug uiters omstrede is, wat verwante faktore soos ’n geskikte ouderdomspeil uitdagend maak. Binne die konteks van hierdie studie word ’n jeugdige gedefinieer as ’n individu in die ouderdomsvlak van 14 tot 35 jaar oud, en hierdie tydperk word as kritieke tydvlak geïdentifiseer waarbinne studente se opvoedkundige wording en identiteitsvorming deur die impak van die skool se institusionele habitus ontwikkel word.

Die tweede afdeling, Jeug-identiteit, het die kontrasterende jeug-identiteitsvorming tussen swart jeugdige (die verlore generasie) teenoor blanke jeugdige (die X-generasie) uitgelig en gepoog om plattelandse jeugdige as transkulturele kenners van hul milieu te benut ten einde die impak van institusionele habitus op hul identiteitsvorming, maar meer spesifiek opvoedkundige wording, vas te vang.

Die derde afdeling, Jeug-identiteit binne die skool as institusionele ruimte, het met behulp van Frame *et al.* (2016) asook Soudien (2007) beklemtoon dat toegang tot goeie kwaliteit opvoeding steeds beperk is vir jeugdige van lae inkomste groepe. Soudien (2007) skryf die kontras tussen skole in Suid-Afrika primêr toe aan die omgewing waarin die skool geleë is, maar Dolby (2001:7) verbind dit met die politieke verskuiwings wat gedurende die 1990’s in Suid-Afrika plaasgevind het.

Die invloed van die dorpskonteks op skoling en opvoedkundige wording van studente speel volgens Fataar en Fillies (2016) asook Fillies (2011) ’n belangrike rol in die skoling en vorming van jeugdige se opvoedkundige wording. Soortgelyk bevestig Sewell en Hauser (1975) dat die omgewing waarin ’n student woonagtig is een van die hoof faktore is wat ’n invloed op studente se opvoedkundige wording het. Onderliggend tot die bogenoemde literatuur verduidelik Fillies (2011) dat armoede en ekonomiese uitdagings binne hierdie dorpskontekste die koestering van opvoedkundige ambisies uitdagend maak. Dit lê die grondslag waarop die navorser spesifieke bevindinge in die studie-dorp met betrekking tot studente se opvoedkundige wording en aspirasies kan maak. Die onus lê nou op die navorser om hierdie deel van die literatuur met behulp van konteksgedrewe ervarings en navorsing binne die landelike dorp aan te vul.

Die laaste afdeling, Studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole, beklemtoon dat beide die internasionale en nasionale literatuur studente-wording in verhouding tot verskeie faktore ondersoek. Hierdie faktore sluit in individuele

vaardighede, sosiale klas en die skool se status en reputasie. Die oorkoepelende faktor is dus gebaseer op die feit dat dit voorafbepalend is in terme van studente se toekomstige opvoedkundige weë. Die fokus word nou verskuif vanaf studente se navigasieroetes binne middelklasskole, individuele vaardighede en sosiale klas tot die impak wat die skool as institusionele ruimte op hul opvoedkundige wording het.

Ndebele (in Soudien, 2009) bestempel die skool as 'n plek wat jeugdige moet voorsien van vaardighede om hulle te help om navigasieroetes te ontwikkel. Tog gaan skole voort om die meeste jeugdige in terme van skoling en hul opvoedkundige wording te faal. Dit toon 'n leemte in empiriese navorsing om die impak van die skool se institusionele habitus op studente- wording te assesser, en dit is dus die gaping wat hierdie studie poog om te vul.

Hoofstuk 3

Teoretiese Raamwerk

3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese raamwerk te ontwikkel wat die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op studente se wording analiseer. Die teoretiese raamwerk word ondersteun deur Bourdieu se trilogie: *habitus, veld en kapitaal*, as kern teoretiese konsepte wat die navorsingsvraag uitbou deur dit in kleiner gesegmenteerde dele te verdeel. Die analitiese motivering agter die hoofstuk vind gestalte in literatuur wat die invloed van eksterne sosio-ekonomiese faktore op studente se naskoolse keuses uitlig. Dit laat 'n leemte in empiriese navorsing wat studente se opvoedkundige wording op grond van die impak van die skool se institusionele habitus betref. Die hoofstuk word ingelei deur 'n kort oorsig wat die ontstaan van die term habitus verduidelik. Die analitiese lens word dan meer spesifiek gefokus op die skeppende verhouding tussen Bourdieu se trilogie. Daarna volg 'n breedvoerige bespreking van elke teoretiese konsep: *habitus, veld en kapitaal*, en die afdeling word afgesluit met 'n bondige opsomming wat die teoretiese raamwerk vir die studie saamvat.

3.2 Die ontstaan van die term habitus

Maton (in Grenfell, 2008) beskryf die term habitus as 'n misterieuse en komplekse konsep wat oor byna al die opvoedkundige dissiplines heen aangehaal word. Dit is sentraal tot Bourdieu se kenmerkende sosiologiese benaderings, “die veld teorie”, “praktyk filosofie” en 'n sleutel tot sy oorspronklikheid en bydrae tot die sosiale wetenskappe. Die term habitus ontstaan volgens Maton (in Grenfell, 2008) vanuit 'n ervarings- en sosiologiese konfrontasie. Maton verduidelik: “Experientally we often feel that we are free agents yet base everyday decisions on assumptions about the predictable character, behaviour and assumptions of others” (in Grenfell, 2008:50). Sosiologie, in teenstelling, kenmerk sosiale praktyke deur middel van herhalings, soos Willis (1977) verduidelik: “die werkersklas kind vind gewoonlik 'n werkersklas werk”. Bourdieu verduidelik dat die ervarings- en sosiologiese konfrontasie die begin van sy

denkproses met betrekking tot habitus kenmerk. Wat Bourdieu (1994:65) gekwel het, was: “how behaviour can be regulated without being the product of obedience to rules?”. Die sogenaamde ervarings- en sosiologiese konfrontasie het Bourdieu aangemoedig om vas te stel hoe sosiale struktuur en individuele agentskap verbind kan word, met ander woorde hoe die uiterlike en innerlike ’n individu kan vorm en selfs hervorm.

Bourdieu definieer die term habitus as ’n samestelling van sosiale agente (individueel, groepe of instansies) wat bestaan uit ’n gestruktureerde struktuur (Bourdieu, 1994:170; Maton, in Grenfell, 2008). Dit word gevorm deur sosiale agente se omstandighede en ervarings wat ’n voorstelling van die hede en verlede is. Dit neem die vorm van ’n struktuur aan omdat dit huidige en toekomstige praktyke vir sosiale agente op ’n sistematiese wyse vorm (Grenfell, 2008). Hierdie struktuur bestaan uit ’n stelsel disposisies wat onder meer persepsies, waardering en praktyke genereer. Die term dispoisies bring volgens Bourdieu (1977:214) die konsepte struktuur en neiging bymekaar: “It expresses first the result of an organizing action, with a meaning close to that of words such as a structure; it also designates a way of being, a habitual state and, in particular, a predisposition, tendency, propensity, or inclination”. Die konsep habitus funksioneer nie in solidariteit nie, maar as ’n resultaat van die skeppende verhouding tussen die trilogie habitus, veld en kapitaal en hoe die een konsep belig word deur die ander.

3.3 Die trilogie: Habitus, veld en kapitaal

Grenfell (2008) rig lesers se aandag daarop dat die term habitus nie in isolasie funksioneer nie, maar eerder as gevolg van die skeppende verhouding tussen sosiale agente se kapitaal en veld. Grenfell (2008) som hierdie verhouding na aanleiding van die volgende vergelyking op: [(habitus)(kapitaal)] + veld = praktyk.

Die bogenoemde vergelyking verduidelik dat praktyk as resultaat van sosiale agente se disposisies (afkomstig van habitus) en die posisie in ’n veld (kapitaal) binne die huidige stand van die sosiale ruimte plaasvind. Dit is dus belangrik om te verstaan dat praktyke nie as resultaat van sosiale agente se habitus plaasvind nie, maar op grond van die verhouding tussen habitus, kapitaal en sosiale agente se huidige omstandighede. Bourdieu en Wacquant (1989:50) kenmerk die trilogie as nuttige stuk

denkgereedskap wat navorsers kan gebruik om die skeppende verhouding tussen sosiale agente se habitus, veld en kapitaal te ondersoek.

3.4 Die konsep habitus

Bourdieu se idee met die ontwikkeling van die konsep habitus was daarop gefokus om historiese herinneringe te koppel aan individuele geskiedenis. Alhoewel navorsers glo dat die term afgelei is van die stamwoord “*habitus*” (Berger & Luckmann, 1967; Garfinkel, 1967; James, 1976; Schutz, 1972) stel Bourdieu die ooreenkomste tussen die terme tersyde en argumenteer dat habitus ’n verskillende doel dien.

Bourdieu beskryf habitus as ’n kulturele habitat wat geïnternaliseer word binne ’n spesifieke veld op grond van individue se reaksies, denke en gevoelens (Fleming & Asplund, 2007). Habitus word binne ’n vasgestelde tydperk gevorm as ’n resultaat van ’n sosiale konteks of veld. Op individuele vlak verwys die term habitus na kenmerkende eienskappe van ’n persoon en hoe hierdie individu se wording in verhouding tot sy sosiale konteks gevorm word. Habitus beskik oor die vermoë om ’n tweeledige doel te dien tussen die sosiale wêreld en die impak wat dit op ’n individu of instansie het. Hierdie tweeledige doel beklemtoon nie net hoe ’n individu of instansie deur die sosiale wêreld gevorm word nie, maar teendeel ook hoe die sosiale wêreld vasgevang is binne die leef-wêreld van sosiale agente. Die sosiale agent waarna hierdie studie verwys, is nie ’n individu of groep nie, maar die skool as instansie wat deur die institusionele habitus ’n impak op studente se opvoedkundige wording het.

3.4.1 Institusionele habitus

Organisatoriese en institusionele habitus

Die term organisatoriese habitus (McDonough, 1997) is ’n sinoniem vir Reay (1998b) se bekende konsep van institusionele habitus. McDonough (1997) se doel met die term organisatoriese habitus was gefokus om die impak van die kultuur van ’n sosiale klas op individuele gedrag deur ’n intermediêre organisasie uit te lig. Die fokusverskuiwing van organisasie tot instansie (McDonough, 1997; Reay, 1998b; Reay *et al.*, 2001) was ’n manier waarop navorsers die term meer inklusief wou maak ten einde die invloed van die skoolsisteem as ’n geheel op studente se naskoolse aspirasies te analiseer (Poromaa, 2017).

Agtergrond van die term institusionele habitus

Reay *et al.* (2001) definieer die term institusionele habitus as 'n komplekse samestelling van agentskap en struktuur wat die impak van 'n kulturele groep, sosiale klas of instansie op 'n individu se wording beklemtoon. Die term agentskap verwys na 'n aksie of intervensie wat 'n spesifieke effek tot gevolg het, met ander woorde elke aksie het 'n reaksie. Die komplekse samestelling van agentskap en struktuur verwys na beide die formele en informele kurrikulum wat die skool implementeer. Die formele kurrikulum sluit in: onderwysers se onderrigstyle en verwagtinge en die disposisies wat leerders tot die onderrigveld bring (Reay, 1998b). Die resultaat van die formele kurrikulum is 'n stel predisposisies, verwagtinge en persepsies waarvolgens die skool oor die algemeen georganiseer word (Reay *et al.*, 2001). Die term institusionele habitus vervat die konteks van die studie in die sin dat dit die impak en verantwoordelikheid wat die instansie van die skool op studente se opvoedkundige wording het, beklemtoon:

Despite recognition of the influence of the students' social background on the possibilities to succeed, the dominant discourse is clearly part of a logic that also places responsibility on the school itself towards the processes of educational failure and success (Tarabini, Curran & Fontdevila, 2017:1183).

Tarabini *et al.* (2017) verduidelik dat die konsep van institusionele habitus fokus op die wyse waarop sosiale klas deur institusionele praktyke gereproduseer word: "In coherence with the original Bourdieusian notion of habitus, then, the institutional habitus allows us to explore how objective structural conditions produce particular schemes of perception, appreciation and action now embedded within an institutional realm" (Bourdieu & Wacquant, 1992:16). In ooreenstemming hiermee argumenteer Burke, Emmerich en Ingram (2013:167) dat die konsep van institusionele habitus 'n aktiewe sosiokulturele effek op die habitus van individue binne die instansie het. Dit beteken dat skool-instansies die habitus van individue direk deur organisatoriese en kollektiewe praktyke vorm. Van Zanten (2005) argumenteer dat studente se opvoedkundige sukses vanselfsprekend nie alleenlik van die skool se aksies afhang nie, maar dat dit 'n sleutel is wat institusionele agtergrond verskaf tot studente se keuses, besluite en ervarings.

In teenstelling met Burke *et al.* (2013) argumenteer Tarabini *et al.* (2017) dat die konsep van institusionele habitus nie net individue se habitus vorm nie, maar ook indirek die sosio-ekonomiese en kulturele status van studente beïnvloed. Dit beteken dat die skool se institusionele kultuur en die onderwysers se verwagtinge nie verstaan kan word as die studente se sosio-ekonomiese agtergrond nie in ag geneem word nie. Op grond hiervan poog die studie dus om deur semi-gestruktureerde onderhoude met gemeenskapsleiers en oud-skoolhoofde die vlakke van indiensneming, opvoeding en inkomste-status te ondersoek wat die sosio-ekonomiese faktore van die dorp saamvat. Die realiteit is dat die sosio-ekonomiese faktore van die dorp nie net 'n invloed het op die dorp se habitus nie, maar ook op die institusionele habitus van die skool wat ingebed is in die gemeenskap. Die skeppende verhouding tussen die dorp en die skool stel die studie in staat om vas te stel wat die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op studente se opvoedkundige wording het.

Faktore wat die institusionele habitus vorm

Ball, Bowe en Gerwitz (1996) argumenteer dat daar pastorale en strukturele faktore is wat die institusionele habitus van 'n skool vorm. Hierdie faktore staan sluit in: die atmosfeer wat in die skool heers, die skool se etos en die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en verder oorgedra word. Tarabini *et al.* (2017) argumenteer dat onderwysers en studente nie onafhanklik van hul verwysingsraamwerk reageer nie, maar ingewef is in die institusionele kontekste wat hulle affekteer en kondisioneer. In ooreenstemming hiermee argumenteer Poromaa (2017) dat daar ook pastorale faktore is wat die institusionele habitus van 'n skool beïnvloed. Hierdie pastorale faktore verwys na ondersteuningsnetwerke in die skoolstruktuur, hulpbronne en normatiewe aspirasies soos die visie van die skool en holistiese verwagtinge wat die skool vir studente het.

Op grond van strukturele faktore, beïnvloed die impak van die fisiese omgewing waarin die skool geleë is die funksionele toestand van die skool: "The power of buildings, however, is their capacity to shape practices of humans in relation to what they offer to individuals and social groups inside their walls" (Poromaa, 2017:387). Die fisiese ruimte wat die institusionele habitus van die skool beïnvloed, plaas die skool as instansie in 'n sistematiese posisie in verhouding tot die posisie wat hulle in die sosiale ruimte aanneem. Dit lewer kommentaar op die materialistiese posisie wat die

skool inneem en lei tot die produsering van skole met ongelyke opvoedkundige uitkomstes.

Poromaa (2017) verduidelik dat materiële aspekte ook die toestand waarin skole se institusionele habitus gevorm word, beïnvloed en produseer dus skole met ongelyke opvoedkundige uitkomstes. Die omgewing waarin die skool geleë is, lewer nie net kommentaar op die skool se status nie, maar ook op die status van die bevolking wat deel uitmaak van die skool. Die institusionele habitus beklemtoon hoe skole geïntegreer is in verhouding tot hulle sosiale kontekste en hoe hulle deur verskeie organisatoriese en pedagogiese toestelle op hierdie agtergrond reageer.

Habitus, institusionele habitus en studente-wording

Die verhouding tussen habitus en institusionele habitus skets Burke *et al.* (2013) teen die agtergrond van individue se disposisies. Burke *et al.* (2013) verduidelik dat individuele disposisies deurgevoer word deur 'n instansie se organisatoriese praktyke, wat daartoe lei dat instansies 'n sosiokulturele effek op die habitus van rolspelers binne die instansie het. Burke *et al.* (2013:167) som dit op: “In other words schools and other institutions can directly shape the habitus and practices of individuals through their organisational forms and collective practices.”

McDonough (1997) argumenteer dat die invloed van die spesifieke skool wat studente bywoon nie net studente se doksale aannames of “taken-for-granted expectations” beïnvloed nie, maar ook hul keuse oor tersiêre studies. Dit beteken dat die skool-instansie studente se toekoms vir hulle bepaal nog lank voordat die studente werklik hul skoolloopbaan voltooi het. McDonough (1997) som dit op as 'n opvoedkundige ongelykheid, “in which largely homogeneous classes enter a largely homogenous educational system where all schools dance to the dominants' tune and filter out those unable to keep time”. Op grond hiervan poog die studie om te assesser hoe die skool as instansie, binne die sigbare opvoedkundige ongelykheid, se institusionele habitus gevorm en hervorm word en hoe dit studente-wording beïnvloed.

3.5 Veld

Bourdieu (2000a; 2000b) argumenteer dat die impak van 'n sosiale gebeurtenis binne 'n instansie uitgelig kan word deur die eksaminering van die sosiale ruimte waarin dit plaasvind. 'n Sosiale ruimte beklemtoon die posisie wat individue in die samelewing inneem in verhouding tot die habitus en kapitaal (Grenfell, 2008) waaroor hulle beskik. Die samelewing word gedefinieer deur wat Bourdieu (Grenfell, 2008) na verwys as 'n *sosiale kamer*. Die *sosiale kamer* word verdeel in verskeie *velde* wat op grond van hulle eie stel reëls toelating tot 'n sekere posisie in die samelewing moontlik maak. Elke veld verwys na 'n beperkte sosiale area of institusionele ruimte binne 'n gemeenskap wat volgens 'n sekere stel reëls en dispoisies gereguleer word.

Bourdieu verwys na die term veld as 'n ruimte wat agente en die sosiale posisie wat hulle in die samelewing aanneem, kenmerk. 'n Sosiale veld word dus konstant deur individue se status en verbetering van posisie in die samelewing gedryf. Bourdieu gebruik die analogie van “playing a game” om die manier te beskryf waarop sosiale praktyke en reëls binne 'n spesifieke veld op mekaar inspeel. Grenfell (2008) beskryf Bourdieu se konsep *veld* deur 'n metaforiese verwysing na 'n sokkerveld waar spelers 'n wedstryd volgens vasgestelde reëls speel, wat dus die spel kan aanmoedig of beperk. In die geval van hierdie studie het ek gepoog om te kyk hoe die vasgestelde reëls van die skool-instansie (wat die institusionele habitus vorm) studente se opvoedkundige wording binne die sosiale ruimte aanmoedig of beperk.

Bourdieu en Wacquant (1992) bied 'n verdieping van die term en beskryf veld as 'n ruimte waar welgestelde en minderbevoorregte groepe in 'n voortdurende stryd om beheer, klas en posisie vasgevang is. Die voortdurende stryd kenmerk Bourdieu as 'n “field of power”, waarin die dominante beheer oor die minder dominante uitoefen op grond van kapitaalbesit. Die term “field of power” plaas individue wat van 'n werkersklasagtergrond afkomstig is en nie oor die verwagte kapitaal beskik om binne die sisteem te funksioneer nie, in 'n agterstand binne die oorheersende middelklas-opvoedkundige veld. Navorsing toon dat die opvoedkundige sisteem die vooruitsig van middelklas-opvoedkunde nastreef. Hierdie fenomeen veroorsaak dat middelklasskole beter aanpas tot die middelklasskoolkultuur, terwyl werkersklasskole dit moeilik vind om die dispoisisionele klasgaping te vul. Binne die konteks van hierdie studie dien die werkersklasskool as institusionele ruimte of veld wat studente-wording

vanuit 'n ongelyke posisionele agterstand probeer aanmoedig. Ten einde praktyke te verstaan, moet die reëlmatighede van die sosiale veld met die praktiese logika van die sosiale agente verbind word. Bourdieu (1994:63) verwys daarna as die “gevoel vir die spel”, met ander woorde wat sosiale agente as tweede natuur binne 'n spesifieke veld ervaar.

3.6 Kapitaal

Binne 'n spesifieke veld word 'n instansie se institusionele habitus gevorm na aanleiding van die tipe kapitaal wat die instansie besit. Die term kapitaal verwys na hulpbronne wat individue, of in die geval van die studie instansies, gebruik om hul sosiale hiërargie in die samelewing te behou (Grenfell, 2008). Die hulpbronne verwys na die kennis en waardes wat individue of instansies van families, gemeenskappe en sosiale groepe ontvang wat hul posisie in die sosiale hiërargie in die samelewing reguleer. Die skool as instansie poog om studente te voorsien van die tipe kapitaal wat nodig is om toelating tot tersiêre studies te verkry in verhouding tot hul opvoedkundige wording (McDonough, 1997). In 'n studie oor die impak van institusionele habitus op die opvoedkundige wording van studente is dit belangrik om te verstaan watter tipe kapitaal die skoolleerders van voorsien is om hul opvoedkundige weë te bewaarheid. Bourdieu (2000a) beskryf kapitaal as 'n sambreelterm vir vyf ander vorme, bekend as sosiale, emosionele, ekonomiese, simboliese en kulturele kapitaal.

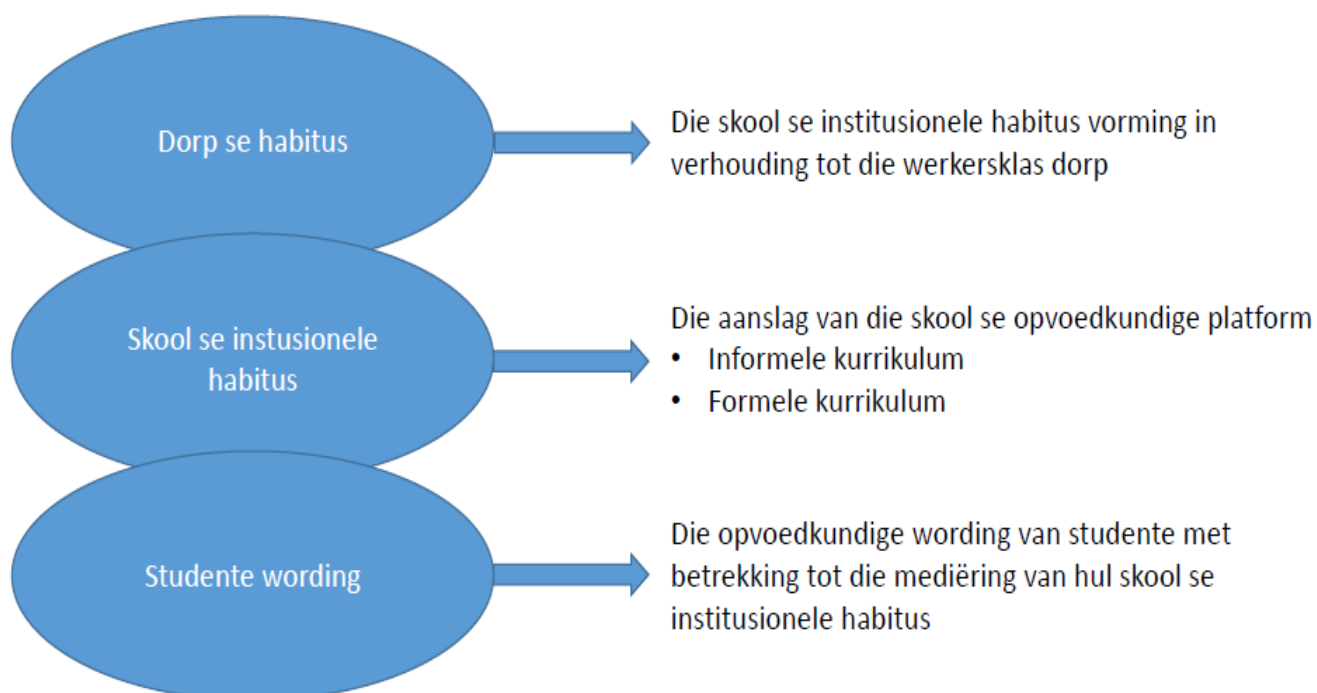
Sosiale kapitaal verwys na die sosiale netwerke en verhoudings wat 'n individu met ander individue of instansies opbou ten einde 'n spesifieke posisie in die samelewing in te neem of te behou. **Emosionele kapitaal** verwys meer spesifiek na die noue en intieme verhoudings wat 'n individu vorm, met ander woorde die tyd en emosionele energie wat aan 'n spesifieke individu, aspek of groep bestee word. **Ekonomiese kapitaal** verwys na die ekonomiese hulpbronne en status waaroor 'n individu in die samelewing beskik wat posisionele waarde tot hom of haar in die sosiale hiërargie van die samelewing voeg. **Simboliese kapitaal** sluit in simboliese rykdom en waarde wat geheg word aan bates, rykdom, opvoeding, ensovoorts, en **kulturele kapitaal** verwys na die kennis en disposisies waaroor 'n individu as deel van 'n sekere groep, klas of instansie beskik.

Bourdieu beskou kulturele kapitaal as die waardevolste vorm van kapitaal binne opvoeding omdat dit direk verband hou met studente se akademiese wording (Grenfell, 2008). Kulturele kapitaal is geskik om die impak van institusionele habitus op die opvoedkundige wording van studente te eksamineer. Dit voorsien die studie van 'n geleentheid om vas te stel watter tipe kennis en disposisies die skool as instansie aan studente kan voorsien wat akademiese wording betref. Navorsing toon dat die kulturele kapitaal waaroor werkersklas- skoolstudente binne 'n plattelandse dorp beskik hulle met 'n agterstand teenoor die algemeen aanvaarbare en prominente middelklaskultuur in skole posisioneer. Dit vestig 'n disposisie teenoor die kulturele kapitaal van werkersklasleerders binne 'n skool en plaas hulle in 'n laer hiërargiese posisie, wat 'n impak het op studente-wording in werkersklasskole.

Bourdieu en Wacquant (1992) argumenteer dat kapitaal mag oor 'n spesifieke veld reguleer. Kapitaal kan dus nie bestaan as dit nie in verhouding tot 'n veld beskou word nie. So poog hierdie studie om die kulturele kapitaal wat skoolleerders van voorsien word in verhouding tot die werkersklasskool as instansie te beskou. Die verhouding tussen veld en habitus lig Grenfell (2008) verder uit deur Bourdieu se konsep van 'n "vis in die water". Grenfell (2008:56) verduidelik dat wanneer 'n student se habitus ooreenstem met die doksa van die veld reageer hy soos 'n "vis in die water"; hy beklemtoon dat "you are attuned to the doxa, the unwritten rules of the game underlying practices within that field".

Inteendeel, wanneer 'n student se habitus nie in ooreenstemming met die logika van die veld is nie, reageer hy soos 'n "vis uit die water" (Grenfell, 2008:56). Die verhouding tussen veld, habitus en kapitaal beklemtoon dat studente binne 'n werkersklasskool "soos 'n vis in die water" binne die institusionele habitus van die skool reageer omdat hulle primêre habitus en kulturele kapitaal in ooreenstemming is met die doksa van die skool as veld. Dit lig as't ware die belangrikheid uit wat die institusionele habitus van 'n skool op die opvoedkundige wording van sy studente het.

3.7 Konseptuele model



Figuur 1: *Die skeppende verhouding tussen die dorp se konteks en die skool se institusionele habitus en die impak wat dit op studente se opvoedkundige wording het.*

Bogenoemde figuur is 'n voorstelling van die skeppende verhouding tussen die dorp se habitus, die skool se institusionele habitus en die impak wat dit op studente se individuele habitus of opvoedkundige wording het. Die konseptuele model poog om uit te lig hoe die een vorm van habitus die ander informeer. Die boonste ovaal poog om die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die werkersklasdorp te beklemtoon. Dit het 'n invloed op die middelste ovaal, wat deur die aanslag van die skool se opvoedkundige kurrikulum probeer vasstel hoe dit die institusionele habitus van die skool vorm. Die onderste ovaal vervat die hoofokus van die studie deur die opvoedkundige wording van studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus uit te lig.

3.8 Samevatting

Die eerste boublok, veld, posisioneer die werkersklasskool as institusionele ruimte of veld wat studente-wording vanuit 'n ongelyke posisionele agterstand probeer aanmoedig. Die tweede boublok, habitus, verleen hulp aan die studie om te assessee hoe die skool as instansie, binne die sigbare opvoedkundige ongelykheid, se institusionele habitus gevorm en hervorm word en hoe dit studente-wording beïnvloed. Die derde boublok, kapitaal, lê die grondslag vir die disposisionele kulturele kapitaal wat die skool besit en dien as herinnering dat die kapitaal as gevolg van die veld en habitus gevorm word. Dit stel 'n disposisie jeens die kulturele kapitaal van werkersklasleerders binne 'n skool en plaas hulle in 'n laer hiërargiese posisie, wat 'n impak het op studente-wording in werkersklasskole. Met behulp van die boustene, habitus, veld en kapitaal, formuleer dit die volgende konseptuele raamwerk: veld dien as die konteks waarbinne die studie plaasvind, habitus help verstaan hoe die institusionele habitus binne die konteks of veld gevorm word, en kapitaal is die resultaat van die veld en habitus. Tesame formuleer Bourdieu se kern teoretiese konsepte, veld, habitus en kapitaal, 'n konseptuele raamwerk wat dien as boustene om die impak van institusionele habitus op studente-wording te verstaan.

Hoofstuk 4

Navorsingsontwerp en -metodologie

4.1 Inleiding

Die doel van navorsing word omvat in drie prominente aspekte wat onder andere “verkenning”, “beskrywing” en “verduideliking” insluit. Babbie (1975) verduidelik dat “verkenning” die beginstadium van ’n studie kenmerk deurdat dit die navorser se soeke na en verkenning van ’n spesifieke onderwerp uitlig. As ’n resultaat hiervan help dit ook die navorser om die keuse van geskikte metodes vir die ondersoek te bepaal waarvolgens die navorsing uitgevoer sal word. Verder sluit “beskrywing” die onthulling van situasies en gebeure in, terwyl “verduideliking” die duidelikheid van aspekte uitlig. Volgens Basse (1999) word opvoedkundige navorsing meer spesifiek gedefinieer as ’n kritiese ondersoek wat daarop gemik is om gevolgtrekkings wat binne die opvoedkundige sfeer gemaak word uit te daag te midde van verbetering in veral werkersklaskontekste. Soortgelyk poog hierdie studie om opvoedkundige oordele wat binne werkersklaskontekste gevel word uit te daag ten einde vas te stel watter impak dit op studente se opvoedkundige wording het en so verbetering oor die algemeen te verseker.

As verlenging tot hoofstuk 3 poog hierdie afdeling om ’n navorsingsmodel te ontwikkel wat die studie in staat stel om inligting wat geldig en wenslik is te bekom. Die afdeling word ingelei deur ’n algemene bespreking van metodologiese paradigmas, en insae met betrekking tot die kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas dien as hoeksteen waarop die studie sy kwalitatiewe aanslag steun. ’n Beskrywing van die interpretatiewe paradigma verduidelik hoe dit die kwalitatiewe legkaart van die studie voltooi. Die afdeling word afgesluit met die navorsingsontwerp, -metode en -prosedures wat gevolg is vir die insameling van data. Dít word gevolg deur die etiese oorwegings waarby die studie volstaan wat vertroulikheid, anonimiteit en ingeligte toestemming insluit.

4.2 Metodologiese paradigmas

Die term paradigma word deur Kuhn in sy boek *The Structure of Scientific Revolutions* (2012) gedefinieer as 'n "algemene teoretiese raamwerk". Hierdie teoretiese raamwerk word deur twee verskillende metodologiese paradigmas onderskraag wat onder andere ook die dokumentering van navorsing bevat. Terre Blanche en Durrheim (1999) verdeel die navorsingsproses in drie dimensies, bekend as ontologie, epistemologie en metodologie. In hierdie afdeling bied ek agtergrond tot die proses van navorsing wat deur die kwalitatiewe en kwantitatiewe metodologiese paradigmas uitgebrei word.

Grix (2004:68) sê dat navorsing die beste gedoen word deur 'n verhouding te vestig tussen wat die navorser poog om te ondersoek (ontologie) en aspekte wat volgens die navorser waardevol tot die liggaam van kennis kan wees (epistemologie). Die volgende stap is dus om vas te stel hoe hierdie kennis bekom kan word (metodologie). Ter agtergrond tot die navorsingsproses beskryf Terre Blanche en Durrheim (1999) ontologie as 'n metafisiese navorsingsoriëntering wat fokus op die filosofie van natuurlike wesens, terwyl epistemologie op die teorie van kennis fokus en hoe dit deur verskillende metodes informeer word. Metodologie is volgens Miller en Brewer (2003) fundamenteel 'n metodiese konstruksie van alle vorme van kennis. Mack (2010:6) som die verhouding tussen die drie dimensies soos volg op:

... your ontological assumptions inform your epistemological assumptions which inform your methodology and these all give rise to your methods employed to collect data.

Miller en Brewer (2003) verbreed dié sienswyse deur metodologie te beskryf as 'n stel riglyne wat oor die algemeen bekend is en deur navorsers oor verskeie dissiplines gebruik word. Belangrik tot die navorsingsproses wat deur die studie implementeer is, voorsien die metodologiese dimensie die studie van die gereedskap waardeur "kennis" geskep kan word. Die konstruksie van kennis is 'n belangrike aspek wat waarde tot die data insamelingsproses van die studie voeg en dus implementeer die studie die vooruitsig van 'n metodologiese paradigma. Ragin (1987) stel navorsers bekend aan twee metodologiese paradigmas, bekend as die kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas. Hierdie metodologiese paradigmas stel navorsers in staat om gestalte tot

hul studies te gee deur kennis te skep deur die kwantifisering van syfers of, in teenstelling, die implementering van empiriese materiale.

4.3 Die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologiese paradigmas

Die kwantitatiewe paradigma vind hoofsaaklik sy oorsprong in die Natuurwetenskappe en is gemoeid daarmee om ondersoek in te stel na aspekte wat met instrumente gemeet kan word (Tuli, 2011). Soortgelyk noem Golafshani (2003) dat die fokus in die kwantitatiewe paradigma gerig is op die meting en analise van verhoudings tussen veranderlikes. Meer spesifiek gebruik kwantitatiewe navorsing eksperimentele metodes met behulp van kwantitatiewe metings om 'n spesifieke hipotese te toets (Bashir, Afzal & Azeem, 2008). Dit lei daartoe dat die data wat deur 'n kwantitatiewe studie ingesamel word die vorm van syfers inneem wat opgesom en gekwantifiseer kan word. As gevolg van die feit dat kwantitatiewe navorsing op die meting van veranderlikes en die onthulling van statistiese data fokus, word die grootte van die steekproef, die kwantifisering daarvan en die statistiese verwerking van die data as die hoofelemente van so 'n studie uitgeken (Ryan & Bernard, 2000).

In teenstelling met die kwantitatiewe aanslag word kwalitatiewe navorsing gedryf deur die produsering van kennis sonder die gebruik van syfers en statistieke. Kwalitatiewe navorsing gebruik empiriese materiale om data in te samel deur gevallestudies, persoonlike ervarings, onderhoude en observasies te gebruik om respondente se lewens te beskryf. Die term "kennis" word vanuit die perspektief van 'n kwalitatiewe navorser beskou as 'n aspek wat respondente se persoonlike "leefwêreld" weergee. "Leefwêreld" sluit onder andere in hoe individue ingebed in spesifieke omgewings betekenis aan hul omstandighede gee. Soos Bashir *et al.* (2008:38) beklemtoon: "This means that qualitative research study things in their natural settings attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them". Op grond hiervan is kwalitatiewe navorsing daarop gebaseer om die ontwikkeling van betekenis binne 'n spesifieke sosiale ruimte te verstaan. Dit beteken dat navorsing in die kwalitatiewe paradigma veral fokus op sosiale aspekte en hoe individue dit beleef en binne hul ruimtelike kontekste daaraan betekenis gee. "Betekenis", argumenteer Miller en Brewer (2003:193), word nie ontgin deur te fokus op spesifieke eienskappe van verskillende onderwerpe nie, maar eerder die verhouding tussen verskeie aspekte van dieselfde onderwerp en hoe dit saam 'n

geheel vorm. In ooreenstemming hiermee poog die studie om vas te stel wat die verhouding is tussen:

1. die skool se institusionele habitus en die wording van sy werkersklasstudente;
2. die aanslag van die skool se opvoedkundige platform en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë;
3. die skool se institusionele habitusvorming en sy werkersklas- dorpskonteks;

en hoe dit alles as 'n geheel 'n impak maak op die opvoedkundige wording van studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Op grond hiervan neem die studie die vorm van 'n kwalitatiewe, navorsingsgedrewe ondersoek aan met die doel om studente se ervarings binne die skool as institusionele ruimte te beskryf, te verstaan en te ontgin.

4.4 Die studie binne die kwalitatiewe metodologiese paradigma

Die kwalitatiewe metodologiese paradigma voorsien nie net navorsing van 'n grondslag waarop kennis binne 'n spesifieke milieu gekonstrueer kan word nie, maar dit gee ook gestalte aan die navorsingsvraag van die huidige studie: "Wat is die impak van 'n werkersklasskool se institusionele habitus op die opvoedkundige wording van hul studente in 'n plattelandse dorp?"

Kwalitatiewe navorsing bou voort op die idee dat daar 'n leemte in kennis met betrekking tot die sosiale wêreld is en dat die leemte gevul kan word deur individue se sosiale betekenis vas te vang en weer te gee. In ooreenstemming hiermee het die studie 'n leemte in kennis met betrekking tot 'n spesifieke werkersklasskool se institusionele habitus geïdentifiseer. Die studie poog om die leemte te vul deur studente se sosiale betekenis en opvoedkundige wording binne die skoolkonteks vas te vang. Die sosiale aspekte van die plattelandse dorp waarin die skool geleë is, dien as die eerste fokuspunt wat deur die kwalitatiewe paradigma ondersteun word. Die tweede fokuspunt is die opvoedkundige aanslag wat binne die skool as institusionele ruimte toegepas word, en dit word dan gevolg deur die impak wat dit op die opvoedkundige leefwêreld en wording van dié studente het.

Die studie poog meer spesifiek om binne die navorsing duidelikheid te kry deur na die verhouding tussen verskeie aspekte binne die institusionele habitus van die skool te kyk, ten einde vas te stel hoe dié aspekte studente-wording as 'n geheel vorm en

hervorm. Hierdie aspekte sluit in: die formele en informele kurrikulum-aanslag wat die skool volg en hoe dit die opvoedkundige platform verskaf vir die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die wording van die werkersklaskind. Dít kom ooreen met Miller en Brewer (2003) se argument in die sin dat dit bewys hoe verskeie elemente van dieselfde onderwerp geneem word om die verhouding uit te lig en dan vas te stel hoe dit deel vorm van studente se opvoedkundige wording as 'n geheel.

In die vorige afdelings verduidelik ek dat kwalitatiewe navorsing gedryf word deur die konstruering van kennis met behulp van disposisies wat respondente se leefwêreld vorm. Dit het ook duidelik geword dat kwalitatiewe navorsing gewoonlik in natuurlike omgewings plaasvind waar bevindinge nie op statistiese beginsels en formules berus nie, maar eerder op persoonlike ervarings en observasies. In 'n studie wat die sin van institusionele habitus op studente-wording wil verstaan, word die gemeenskap beskou as 'n integrale deel van kwalitatiewe navorsing. Ten einde die gemeenskapselement deur die studie vas te vang word die kwalitatiewe studie deur die interpretatiewe navorsingsparadigma onderskraag.

4.5 Die interpretatiewe paradigma as teoretiese raamwerk ondersteunend tot die studie

Die interpretatiewe navorsingsparadigma is 'n metodologiese aanslag wat hierdie studie in staat stel om 'n fenomeen te ondersoek wat gebaseer is op die effek van die selfbegrip van die skool se institusionele habitus op studente se opvoedkundige wording. Mukherji en Albon (2010) verduidelik dat die paradigma wat 'n navorser gebruik afhangend is van die posisie en sienswyse wat hy aanneem in verhouding tot die navorsing wêreld rondom hom. Die interpretatiewe paradigma gebruik hoofsaaklik die gevoelens, denke en dialoog van respondente as grondlegging in die ontwikkeling van die navorsingsanalise. Mukherji en Albon (2010:10) argumenteer verder dat “[i]nfluencing the questions that we ask and underpinning the research approach we eventually take are our ideas and conceptions about childhood and children. This understanding of children and childhood ultimately influences the research paradigm that we use”. Hierdie sub-afdeling bied agtergrond tot die term paradigma en verduidelik hoe die kwalitatiewe studie deur die interpretatiewe aanslag onderskraag word.

Die term paradigma het ontstaan uit die Griekse woord *paradeigma*, wat patroon beteken. Die navorsingspatroon wat die studie volg, is gebaseer op die interpretatiewe paradigma wat fokus op die insameling van insig binne 'n spesifieke navorsingsveld of gemeenskap. Die interpretatiewe aanslag word gekenmerk deur verskeie terme, soos “anti-positivist” (Mack, 2010) en “constructivism”, in 'n poging om respondente se vermoë om betekenis te konstrueer te beklemtoon. In hierdie paradigma word individue se subjektiewe interpretasies en persepsies wat betrekking het tot hul leefwêreld ondersoek met die doel om 'n sosiale fenomeen te verstaan (Ernest, 1994:25). Die navorsingsproses binne die interpretatiewe paradigma produseer subjektiewe inligting wat vanaf die persoonlike ervarings van respondente bekom word. Dit beteken dat die werklikheid in die interpretatiewe paradigma nie voldoen aan die vereistes van objektiwiteit nie omdat dit sosiaal deur die respondente en navorser saamgeweef word (Amare, 2004; Bryman, 1984; Guba & Lincoln, 1994; Krauss, 2005).

In die interpretatiewe navorsingparadigma is die rol wat die navorser in verhouding tot die navorsingsproses aanneem ook van kardinale belang. Cohen, Manion en Morrison (2007:19) argumenteer dat navorsers wat hierdie paradigma volg, moet poog om die sosiale realiteit tot werklikheid te bring vanuit die verskillende respondente se perspektiewe. Die posisie wat die navorser inneem moet gevestig wees binne die navorsingsfeer deur die interpretasie van verskeie wêreldes. Dit moet kan getuig van 'n epistemologiese posisie wat nie net daarop gefokus is om kennis te skep nie, maar ook om verhoudings te ontwikkel wat individue help om verskillende perspektiewe te verstaan. Op grond hiervan word navorsers in die interpretatiewe paradigma gelei deur observasies, in-diepte onderhoude en groepbesprekings gedurende die data-insamelingsproses (Tuli, 2011).

Die interpretatiewe navorsingsparadigma word ondersteun deur oorspronklike navorsingsmetodes wat die navorser en respondent in staat stel om deur gespreksvoering 'n betekenisvolle realiteit te skep. Die navorsingsmetodes sluit onder andere in onderhoude, observasies en die analise van bestaande tekste. Hierdie navorsingsmetodes dien as basis waarop die studie kan voortbou ten einde betekenispatrone tydens die ondersoek vas te stel. Dit stel die studie in staat om 'n algemene konsensus te bereik ten einde die institusionele praktyke wat respondente se realiteite deur hul aksies en reaksies vorm, vas te stel (Babbie, 2011). Die

paradigma verleen verder betekenis aan realiteite deur onderliggende aspekte met behulp van deelnemende waarneming en die sirkulering van vraelyste op die proef te stel.

4.5.1 Beperkings van die interpretatiewe paradigma

Alhoewel die interpretatiewe paradigma deur die konstruksie van kennis leemtes vul, het ek myself ook van beperkings van hierdie navorsingsparadigma vergewis. Die kwalitatiewe navorsingsproses wat deur die interpretatiewe paradigma onderskraag word, is subjektief en die resultate word deur die opinies en disposisies van die navorser en respondent beïnvloed. Alhoewel die data wat gedurende die ondersoek ingesamel is ryk van die respondente se persoonlike kennis is, voldoen dit nie aan die standaard van objektiwiteit nie. In die interpretatiewe paradigma word die waarheid deur dialoog en gespreksvoering onderhandel, wat beteken dat die navorser slegs bekend maak dit wat as die respondent se realiteit beskou word. Nog 'n beperking van die interpretatiewe paradigma is dat die navorser se waardes en disposisies deel van die navorsingsproses vorm as gevolg van sy/haar fisiese en emosionele betrokkenheid by die studie. Die vernalatiging van die verifiseringselement in navorsing dien as nog 'n beperking wat veroorsaak dat data wat deur die interpretatiewe paradigma bekom word nie veralgemeen en binne eksterne navorsingskontekste benut en toegepas kan word nie (Mack, 2010). In teenstelling hiermee is die doel van die huidige studie nie daarmee bemoeid om algemene bevindings te maak nie, maar om 'n konteksgedrewe teorie te ontwikkel wat 'n positiewe impak op studente-wording binne werkersklasskole kan hê. Op grond hiervan bou die studie voort op die feit dat elke respondent 'n regmatige kenner van sy omgewing is en ag word dus hierop geslaan.

'n Uitgebreide bespreking in hierdie afdeling het verduidelik hoe die interpretatiewe paradigma die selfbegrip van mense soos in die navorsing uitgedruk, analiseer deur 'n proses van teorie- en data-interpretasie. Dit het ook bewyse gelewer dat die kwalitatiewe navorsingsbenadering ondersteun word deur die interpretatiewe aanslag. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering wat deur die interpretatiewe paradigma onderskraag word, het my in staat gestel om 'n in-diepte ondersoek te loods met

betrekking tot die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van studente in 'n plattelandse dorp.

4.6 Navorsingsontwerp

Kwalitatiewe navorsing is 'n buigsame dog magtige sleutel wat oor die potensiaal beskik om die “stemme” van individue deur middel van hulle betekenisvolle ervarings vas te vang (Rabionet, 2011). Die kwalitatiewe studie wat deur die interpretatiewe navorsingsparadigma onderskraag word, poog om semi-gestruktureerde onderhoude te gebruik ten einde data te bekom wat die navorsingsvraag steun. Rabionet (2011) argumenteer dat die algemene gebruik van dié onderhoudsmetode as data-insamelingsinstrument die toepassing van ses metodiese stappe vereis. Hierdie stappe moedig doelgerigtheid in terme van navorsingsontwerp aan en sluit in:

1. die keuse van die tipe onderhoud (gestruktureerd of semi-gestruktureerd) wat die navorser wil gebruik,
2. die bepaling van etiese riglyne wat in ooreenstemming met die gekose onderhoudsmetode is,
3. die ontwerp van die onderhoudsprosedure wat gevolg gaan word,
4. die uitvoer en opname van die onderhoud,
5. die ontwerpsaanpassing van die onderhoudsprosedures en
6. die bekendstelling van die bevindinge in die vorm van data.

Hierdie ses metodiese stappe van die kwalitatiewe navorsingsparadigma wat deur die interpretatiewe aanslag onderskraag word het die studie in staat gestel om data in te samel wat geldig en wenslik is. Die semi-gestruktureerde onderhoudsmetode het die kwalitatiewe studie verder op grond van verskeie elemente uitgebrei. Hierdie elemente sluit onder andere in die oorspoel van die gemeenskapkonteks na die skool, die opvoedkundige aanslag wat die skool volg, en hoe dit as 'n geheel studente se opvoedkundige wording vorm en hervorm.

4.6.1 Semi-gestruktureerde onderhoudsmetode

In vergelyking met gestruktureerde onderhoude is die semi-gestruktureerde onderhoud 'n buigsame weergawe wat veral deur opvoedkundige navorsers geïmplementeer word. Semi-gestruktureerde metodes word oor die algemeen geleidelik deur onderwerpe en vrae wat vooraf bepaal word. Hierdie onderwerpe en vrae voorsien die onderhoud van 'n semi-gestruktureerde riglyn wat ruimte maak vir aanpasbaarheid te midde van interaksie tussen die navorser en respondent. Die vrae wat die semi-gestruktureerde onderhoud lei, word met 'n oop einde gestruktureer ten einde veelsydige inligting uit die bespreking en reaksies van die respondent te put. Hitchcock en Hughes (1995:157) verduidelik: "it allows depth to be achieved by providing the opportunity on the part of the interviewer to probe and expand the respondent's responses."

Op grond hiervan is die semi-gestruktureerde metode 'n sleutel wat loods-ondersoeke en studies van kits dog waardevolle inligting voorsien wat die grondslag lê vir meer uitgebreide navorsing. Die metode is kort en voorlopig van aard in die sin dat dit kwessies bekend maak wat later deur verskeie tegnieke in diepte ondersoek kan word. In terme van data-insameling verminder die semi-gestruktureerde onderhoudsmetode die navorser se vooroordeel, wat tot effektiewe data-analise lei.

Brown en Danaher (2017) identifiseer drie belangrike elemente wat navorsers in semi-gestruktureerde onderhoude moet poog om te gebruik ten einde effektiwiteit in terme van die data-insamelingsproses te verseker. Brown en Danaher (2017) stel hierdie elemente voor as die toepassing van "verbinding", "menslikheid" en "empatie" binne die semi-gestruktureerde proses. "Verbinding" word afgelei vanuit die stamwoord bind, wat navorsers in staat stel om toegang tot respondente se leefwêreld te verkry deur 'n verbintenis te maak tussen die navorsingsondersoek en die waarde wat dit tot respondente se werklikheid kan voeg. Pitts en Miller-Day (2007) argumenteer dat verbintenis in die semi-gestruktureerde onderhoud tussen die navorser en respondent ontwikkel kan word deur gepaste oogkontak en liggaamstaal. Pitts en Miller-Day (2007) asook Dickson-Swift, James, Kippen en Liamputtong (2007) argumenteer verder dat die navorser dit as 'n voorreg moet ag om deel van die respondent se werklikheid te word en moet dit aan die respondent oordra. As gevolg hiervan word die belangrikheid van die respondent se insig en kennis in die ondersoek van 'n

spesifieke fenomeen beklemtoon. Soos Wand en Cumming (2008:17) beklemtoon: “the teller (the individual, family or community) is the expert in their own life”. ’n Sleutel tot verbintenis in die toepassing van die semi-gestruktureerde metode is om verwelkomend en oop teenoor die respondent se opinies te wees sodat daar ’n band tussen navorser en respondent kan ontwikkel.

“Menslikheid” word in die semi-gestruktureerde metode toegepas deur waarde te heg aan dualiteit in die uitruil van inligting. Dit beteken dat beide die respondent en die navorser gewers en ontvangers van inligting in die navorsingsproses is (Johnson & Johnson, 2009). Die menslikheids-element help navorsers om respondente in die proses te ondersteun deur menslikheid te toon eerder as om dit te onderdruk (Irvine, Drew & Sainsbury, 2013). Dit beteken dat die navorser nie verhewe bo die respondent is nie en werklik belangstelling moet toon in respondente se leefwêreld kontekste, stemme en stories (Parameswaran, 2001). Brown en Danaher (2017:7) som die impak van menslikheid in die metode op: “the opposite principle incorporates an expectation of informality and removing the traditional distance between researcher and the researched from the semi-structured process.”

“Empatie” sluit die waarde van gesamentlikheid in wat gedemonstreer word deur elke party se gewilligheid om die perspektiewe en wêreld van die “ander” in die onderhoud te waardeer (Dennis, 2016; Watts, 2008). In die semi-gestruktureerde onderhoud help empatie die navorser om emosionele intelligensie in verhouding tot die respondent te ontwikkel. Emosionele intelligensie word bereik deur verbale en nie-verbale komponente soos oop-einde vrae, die ontwikkeling van ’n responsiewe luistertegniek en geskikte liggaamstaal wat die respondent waardig laat voel. Brown en Danaher (2017) is dit eens dat daar nie ’n kortpad tot ’n effektiewe data-insamelingsproses binne die semi-gestruktureerde metode is nie, maar wel elemente wat deur die implementering van die navorser die proses kan vergemaklik. Soortgelyk is daar ook faktore wat hierdie proses uitdagend kan maak.

Die semi-gestruktureerde metode word oor die algemeen beskou as ’n metode wat onstabiel, ongestruktureerd en sensitief van aard is. As gevolg hiervan het ek myself vergewis van die beperkinge wat in hierdie onderhoudsmetode teenwoordig is. Een van die hoof beperkinge vir die navorser in die data-insamelingsproses is die konstante konfrontasie met besluite en besluitnemings op grond van die navorser se reaksies en die inligting wat die respondent deel. Die reaksies wat die navorser toon

na aanleiding van die inligting wat gedeel word, het 'n direkte impak op die tipe verhouding en mate waartoe die respondent inligting deel. Dus is dit belangrik om in ag te neem dat die onderhoud afhang van die sukses van die verhouding tussen die navorser en die respondent. Nguyen en Tran (2014) argumenteer dat die verhouding tussen die navorser en die respondent belangrik is omdat dit die atmosfeer van die onderhoud, en die gewilligheid en oopheid in interaksies beïnvloed. Respondente se kortaf en dikwels bot antwoorde op vrae is in werklikheid nog 'n beperking in die semi-gestruktureerde onderhoudsmetode. Verder het hierdie verhouding ook 'n impak op die rykheid en kwaliteit van data wat gedurende die proses ingesamel word. Die keuse van respondente het ek voorsien as nog 'n beperking wat die data-insamelingsproses in die semi-gestruktureerde metode kon verhinder in terme van gewilligheid en kennisrykheid.

4.6.2 Keuse van respondente

Die keuse van die respondente is op grond van kennisrykheid en drie prominente faktore binne die studie bepaal. Hierdie faktore is 'n bondige opsomming van die navorsingsdoelstellings en pas die logika toe sodat die een doelstelling die ander informeer en ondersteun. Dit staan bekend as:

- die oorspoel van die gemenskapskonteks na die skool,
- die opvoedkundige aanslag wat die skool volg en
- die impak wat die skool se institusionele habitus op leerders se opvoedkundige wording het.

Die oorspoel van die gemeenskapskonteks na die skool is deur die semi-gestruktureerde metode geïmplementeer deur onderhoude met drie prominente oud-skoolhoofde te voer. Hierdie oud-skoolhoofde is woonagtig in die plattelandse dorp en het beskik oor die potensiaal om waardevolle inligting vanuit 'n tweeledige perspektief weer te gee: as oud-skoolstudente en as leiers wat deel vorm van die gemeenskap wat ingebed is in die plattelandse dorp. Die oorspoel van gemeenskap na die skool se habitus dien as kontekslegging waarop die studie se hoofdoelstelling, die impak van die skool se habitus op studente-wording, gedeeltelik informeer is.

Die skool se opvoedkundige platform en aanslag is deur die semi-gestruktureerde onderhoudsmetode onderskraag deur die huidige adjunk-skoolhoof, twee posvlak een-onderwysers en 'n onderwyser wat meer as 40 jaar ervaring by die skool het, te gebruik. Hierdie respondente het bygedra tot 'n goeie navorsingsdinamika gehelp het om die funksionering van die skool, die implementering van die formele kurrikulum, onderwysers se strategieë en die fokus op onderrig en leer te verstaan.

Die impak van die skool se institusionele habitus op leerders se opvoedkundige wording is vasgevang deur semi-gestruktureerde onderhoude met vier studente. Hierdie studente het in 2016 by LHS gematrikuleer en val binne die ouderdomsgroep 19 to 21 jaar oud. Hierdie studente is in die fleur van hul wordingsproses, wat beteken dat hul opvoedkundige paadjie met die skool nog vars in hul geheue en relevant tot hul toekomstige opvoedkundige weë is.

4.7 Data-ontleding

Data-ontleding binne die semi-gestruktureerde onderhoudsmetode word informeer deur die navorsingsteorie onderliggend aan die rekorderingsproses wat die navorser gevolg het. Data is versamel en opgeneem met behulp van bandopnames, die aantekening van notas gedurende die onderhoud, en selfs die opsomming van hoofelemente na afloop van die onderhoud. In hierdie studie was die opneming van data ingestel deur die gebruik van bandopnames. Die bandopnames was op 'n later stadium deur die transkribering van notas vasgelê en gestoor. Ter opsomming van Downey en Watts (1987), Hycher (1985), Spradley (1979) en Wragg (1984) is die studie voorsien van nege riglyne wat ondersteun word deur teorie ten einde die proses van data-omskrywing so effektief moontlik te maak. Hier volg 'n bondige bespreking van die nege riglyne:

- 1. Bekend word met en vergewis jouself van die verskeie transkripsies*

Dit is belangrik vir die navorser om deeglik bekend te word met die onderhoude en verwante materiale voor enige sistematiese analise gedoen word. Wanneer data deur bandopnames opgeneem word, is dit belangrik dat dit in ooreenstemming gedoen word met wat die navorser neerskryf. Hier kan belangrike inligting soos emosies, toonhoogtes en klemme ook bygevoeg word.

2. *Waardering van tydsbeperking*

Navorsers word aangemoedig om binne 'n kort, vasgestelde tyd data-analise te doen. Dit is beter om 'n minimum aantal onderhoude binne 'n beperkte tyd goed te analiseer as om 'n groot aantal onderhoude binne 'n uitgerekte tyd ondoeltreffend te analiseer.

3. *Beskrywing en analise*

Beskrywing en analise is twee aspekte wat in kwalitatiewe navorsing geïntegreer is. Dit beteken dat die navorser geruisloos tussen “beskrywing” en “verduideliking” moet beweeg wanneer data geanaliseer word.

4. *Identifisering van algemene eenhede van betekenis (data-kategorisering)*

“Segmentering” (die afmerk van betekenisvolle segmente uit die data) is voorts gedoen deur sorgvuldig deur die eerste onderhoud of volledigste onderhoud van elke navorsingsrespondent se getranskribeerde data te lees, een reël op 'n slag, en voortdurend vrae te vra (De Vos *et al.*, 2002; Johnson & Christensen, 2011). Die identifisering van betekenisvolle segmente in die data is gelei deur die breë temas en kwessies wat gedurende die onderhoude opgekom het en hoe dit met die studie se navorsingsdoelstellings ooreenstem.

5. *Verbind algemene eenhede van betekenis met die navorsingsfokus (data-tematisering)*

Wanneer die navorser die data in kategorieë verdeel het, is dit vergelyk met die agtergrond van die navorsingsfokus, onderwerpe en uitdagings om vas te stel op watter manier dit mekaar komplementeer. Dit is belangrik dat die materiaal met die navorsingsfokus vergelyk word en nie anders om nie, wat kan lei tot die forsering van materiaal om die navorser se voorafopgestelde idees en aanvanklike hipotese te onderskraag.

6. *Stel patrone en temas vas*

Die hooftemas wat uit die data na voorskyn gekom het is toe in diepte ondersoek in ooreenstemming met die fokus van die studie.

Hopefully the patterns and themes extracted and the kinds of analyses made of the interview or conversational materials will throw some light

upon the local and particular as well as the wider situations in which we teach and in which our children learn (Hitchcock & Hughes, 1995:175).

7. *Bepaal die natuur of aanslag van tipifikasies en persepsies*

Husserl (1965) beklemtoon dat die natuur van tipifikasies en persepsies wat in die data versteek is belangrike elemente aangaande respondente uitlig. Dit beklemtoon die belangrikheid van respondente se bewustheid, denke en die aannames wat hulle oor die wêreld rondom hulle maak (Hitchcock & Hughes, 1995:176). Dit is belangrik dat die navorser hierop ag slaan.

8. *Self-bekendmaking en navorser se nadenke*

Navorsing plaas dikwels individue in situasies waarin hulle nie oor die algemeen hulself sou bevind nie. Ongestruktureerde onderhoude vereis van individue om te sit en na te dink oor spesifieke onderwerpe. Indien die navorser dus by die proses van self-bekendmaking betrokke raak, moet die navorser voorbereid wees en op die temas wat bekendgemaak word, kan reflekteer.

9. *Bepaling en waardigheid van data*

Om bekend te word met die data is 'n belangrike element wat waardigheid bepaal. Dit vergemaklik die proses van herskedulering van onderhoude en her-analise om waardigheid te bepaal (Hitchcock & Hughes, 1995:180-181). Hierdie stap vereis van die navorser om waardigheid te bepaal deur terug te gaan na die respondent met 'n opsomming van die hoof temas wat gedurende die eerste onderhoud na vore gekom het en weer onderhoude te voer en dus so vas te stel hoe data ooreenstem of verskil.

4.8 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings is van kardinale belang binne 'n studie want dit beskerm alle belanghebbendes wat deelneem aan die studie. Voor die studie aangepak is, het die navorser reeds aansoek gedoen vir etiese toestemming. Etiese klaring is deur die Universiteit Stellenbosch se etiese komitee aan die studie verleen, asook deur die ondersoekte skool se leierskapstruktuur. Die etiese oorwegings wat die navorser in

gedagte gehou het, is gebaseer op ingeligte toestemming asook vertroulikheid en anonimiteit.

Vertroulikheid en anonimiteit

Deelnemers se reg tot vertroulikheid en anonimiteit is ten volle tydens die insameling van data gerespekteer. Die navorser het beklemtoon dat alle onderhoude privaat en vertroulik was. As navorser het ek geen persoonlike inligting bekend gemaak nie. Ek het van skuilname in hierdie tesis gebruik gemaak. Deelnemers se persoonlike inligting is op 'n veilige plek gestoor wat slegs die navorser toegang tot gehad het. Foreman-Peck en Winch (2010:119) beklemtoon die belangrikheid van vertroulikheid en anonimiteit: "Such promises are given to protect the identity of the participants. This is necessary to protect them from any harmful consequences of sensitive or negative findings, or indeed the stigmatisation of institutions or communities."

Ingeligte toestemming

Ingeligte toestemming voorsien deelnemers van die geleentheid om 'n keuse te maak oor deelname aan die studie. Hiermee het die navorser deelnemers ten volle ingelig oor die aard en doel van die studie voordat hulle die keuse oor deelname gemaak het. Die navorser het ook die deelnemers se aandag gefokus op die feit dat hulle op enige stadium uit die studie kon onttrek.

4.9 Samevatting

Hierdie hoofstuk het die navorsingsmodel beskryf wat die studie in staat gestel het om geldige en wenslike inligting te bekom. Die hoofstuk is ingelei deur 'n algemene bespreking van metodologiese paradigmas en insae met betrekking tot die kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas wat as hoeksteen vir die studie se kwalitatiewe aanslag gedien het. 'n Verdere uitbreiding van die interpretatiewe paradigma het nie net verduidelik hoe dit die kwalitatiewe legkaart vir die studie voltooi nie, maar ook hoe dit die navorsingsontwerp, -metode en -prosedures wat gevolg is om data in te samel, ondersteun het. Die hoofstuk is afgesluit met die etiese oorwegings waarby die studie volstaan, wat vertroulikheid, anonimiteit en ingeligte toestemming insluit.

Hoofstuk 5

Die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die plattelandse dorp

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk dien as 'n voorstelling en analise van die data wat deur semi-gestruktureerde onderhoude met vername gemeenskapsleiers in die plattelandse dorp, Idasvallei, ingesamel is. Die fokus van die studie was om die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van hul studente in 'n plattelandse dorp vas te stel. Die voorstelling en analise van die data strek oor drie hoofstukke, wat ondersteun word deur 'n konseptuele raamwerk gebaseer op Bourdieu se trilogie: *veld*, *habitus* en *kapitaal*. *Veld* bied kontekstuele agtergrond tot die dorp waarin die skool geposisioneer is. *Habitus* bied insig in die vorming en ontwikkeling van die skool se institusionele habitus (binne die spesifieke dorp), en die *kapitaal* wat studente-wording vorm en hervorm word bepaal as gevolgvan die veld en habitus. In die trilogie word die een teorie belig deur die ander, en soortgelyk bou die een hoofstuk op die ander ten einde die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van studente op 'n plattelandse dorp vas te stel. Die drie hoofstukke fokus dus op:

- die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die dorp – *Veld* (huidige hoofstuk),
- die aanslag van die skool se opvoedkundige platform met verwysing na die formele en informele kurrikulum – *Institusionele Habitus* (hoofstuk 6) en
- die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus – *Kapitaal* (hoofstuk 7).

Die fokus van hierdie hoofstuk is op 'n uitligging van die institusionele habitusvorming van die skool in verhouding tot die werkersklas- dorpskonteks. Die data wat in hierdie hoofstuk aangebied word, weerspieël die skeppende verhouding tussen die dorp en die institusionele habitus van die skool en hoe dit as 'n geheel studente se opvoedkundige wording vorm en hervorm. Bourdieu se “veld”-teorie wat deel vorm van die trilogie (*habitus, veld en kapitaal*) word gebruik om die data te analiseer.

Die veld-teorie is daarmee bemoeid om die impak van 'n gebeurtenis uit te lig deur die eksaminering van die ruimte waarin dit plaasvind (Bourdieu, 2000b). Hierdie teorie forseer die navorser om die teleskopiese lens te verbreed deur die impak van studente se opvoedkundige wording te analiseer deur 'n eksaminering van die dorp waarin die institusionele habitus van die werkersklasskool ontwikkel word. Volgens die veld-teorie beïnvloed die ruimte waarin 'n gebeurtenis afspeel ook die posisie wat individue in verhouding tot die habitus en kapitaal waaroor hulle beskik in die samelewing inneem (Grenfell, 2008). Die samelewing word deur Bourdieu gedefinieer as 'n sosiale kamer wat in verskeie velde verdeel word. Elkeen van hierdie velde neem die vorm van 'n ruimte aan wat volgens 'n sekere stel reëls en disposisies toelating tot 'n sekere posisie in die samelewing toelaat. In die geval van hierdie hoofstuk lig die respondente opvoeding by 'n werkersklasskool teenoor opvoeding by 'n sogenaamde voormalige Model C-skool uit as middeweg wat studente in 'n middel- of werkersklas posisie in die samelewing plaas.

Die hoofstuk word tematies voorgestel ten einde klem te lê op die invloed wat die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus binne Idasvallei het. Inleidend tot die hoofstuk word die geskiedkundige sosiale konteks waarin die werkersklashoërskool geleë is, beskryf. Daarna volg 'n algemene beskrywing van opvoeding en skoolgaan op die dorp. Die lens word dan meer spesifiek verskerp om te fokus op Lückhoff Hoërskool (LHS) teen die agtergrond van die dorp, Idasvallei. Die hoofstuk word afgesluit met 'n voorstelling van die algemene tendens van die pad wat studente in terme van hul opvoedkundige roetes by LHS in Idasvallei volg.

5.2 Deelnemers se biografiese inligting

'n Aantal vername gemeenskapsleiers en oud-skoolhoofde vorm deel van die respondente wat die "leefwêreld"-kontekste van die dorp, Idasvallei, teen die agtergrond van opvoeding, skoolgaan en uiteindelik LHS skets.

Die eerste respondent, **meneer Brown***, is 'n invloedryke leier van die gemeenskap wat reeds vir vier-en-vyftig jaar in Idasvallei woonagtig is. Meneer Brown het gematrikuleer by LHS, waar hy ook later na vier jaar van tersiêre studies as onderwyser en uiteindelik as skoolhoof van sy alma mater gedien het.

Meneer Small*, wat vyftig jaar in Idasvallei gewoon het, het soos meneer Brown ook as leerder van Lückhoff Hoërskool gematrikuleer. Meneer Small het na tersiêre studies ook in die onderwys getree en vir lank in die intermediêre fase skool gegee. Ná twintig jaar in die onderwys het hy die pos as skoolhoof by een van die primêre skole in Idasvallei beklee.

Die volgende respondent, **mevrou Bailey***, was vir naastenby vyf-en-veertig jaar deel van die Idasvallei-gemeenskap. Haar sekondêre fase het sy net soos meneer Brown en Small suksesvol by LHS afgesluit. As jarelange onderwyseres in die Stellenbosse gemeenskap het sy uiteindelik die pos as waarnemende skoolhoof by LHS vir 'n tydperk van ses maande beklee. Mevrou Bailey het ook destyds leerders van die gemeenskap gehelp met naskoolse keuses en voorbereiding vir tersiêre studies.

**skuilname word gebruik*

5.3 Die geskiedkundige sosiale konteks

Die dorpie Idasvallei is gedurende apartheid as 'n satellietstasie ontwikkel as meganisme om die Kleurlingbevolking deur die groepsgebiede wet van 1950 in te perk (Biscombe, 2006; Giliomee, 2007; Pistorius & Todeschini, 2010). Kleurlinge wat in die middedorp van Stellenbosch, bekend as *Die Vlakte*, gewoon het, was met die ontstaan van apartheid noodgedwonge tot die buitewyke van die dorp uitgeplaas, en Idasvallei het een van die tuistes vir die "uitgeworpenes" geword (Du Toit, 2011). Volgens Giliomee (2007:203) was 750 Kleurling en sewe Indiese families, dit wil sê 'n totaal van 3 500 inwoners, deur die wet geraak. In terme van behuising moes baie Kleurlinge wat huiseienaars in die middedorp was, onder wetgewing hulle huise en erwe vir 'n karige bedrag aan Blankes verkoop (Boonzaier *et al.*, 1995; Fransch, 2009). Langeveldt (in Biscombe, 2006) verduidelik dat baie van die huise vir 'n appel en 'n ei verkoop is, terwyl baie mense daardie geld moes gebruik om nuwe huise in Idasvallei of Cloetesville te bou. Grundlingh (n.d.) verduidelik dat:

Ná die bewindsoorname van die Nasionale Party-regering in 1948 het daar snel opeenvolgende apartheidswetgewing gevolg. Die hoeksteen van apartheid was die Bevolkingsregistrasiewet van 1950 waarvolgens die staat elke burger in 'n statutêre groep ingedeel het. In die terminologie van die tyd is die hoofgroepe as volg ingedeel: Blankes, Kleurlinge, Bantoes en Indiërs. Elke

“bevolkingsgroep” was verplig om afsonderlik in sy “eie” gebied te bly en kon slegs die geriewe soos skole wat vir ’n bepaalde groep gereserveer is, gebruik.

Die uitsetting van die Kleurlinggemeenskap na die buitewyke van Stellenbosch beskryf Brown (2018) as ’n wyse waardop die regering Kleurlinge “in ’n kraal wou vasvang”. South African History Online (2016) is dit eens dat die geforseerde verwydering van die Kleurling-gemeenskap segregasie op Stellenbosch bevorder het. Idasvallei was aanvanklik ’n plaas onder die eienaarskap van A.B. de Villiers. Dit het aanvanklik bestaan uit enkele huise en ’n oop vlakte (Fransch, 2009), maar die impak van apartheid het tot ’n drastiese uitbreiding van die dorp gelei. ’n Groot aantal van Idasvallei se inwoners was van slawe-afkoms (Du Toit, 2011) en was destyds plaasarbeiders wat streng volgens hulle geloofsbeginsels en waardes geleef het. Menigte van die plaasarbeiders het vir ’n vername vrugteboer in die middedorp gewerk wat deur sy mag hul afhanklikheid teen ’n weeklikse losprys kon verseker. Die artikel, *A History of Lückhoff High School* (South African History Online, 2016), verduidelik in terme van armoede dat “[a] challenge faced by those who attended the school and alluded to throughout the interviewing process was that of poverty. Reportedly, many people within the Coloured community were plagued by financial difficulties”.

Daar was ook ’n skrale persentasie van die Kleurling-inwoners in die middedorp wat huiseienaars was en in beter omstandighede as die res van die gemeenskap geleef het. Idasvallei se inwoners was oor die algemeen vasgevang in ’n werkersklas- sosio-ekonomiese groef weens ’n tekort aan geld, wat veroorsaak het dat kinders destyds vroeg skool moes verlaat om te gaan werk en dus vandag ongeletterde ouers en volwassenes is. South African History Online (2016) brei verder uit dat:

They were usually paid very little money and the selection of school subjects available to them, most of which focused on practically-oriented subject material such as gardening, made it even more difficult for socio-economic advancement, thereby perpetuating the cycle of poverty they experienced.

Die letsels wat apartheid gelaat het, speel vandag in Idasvallei uit as ’n sikliese gebondenheid waaruit sekere inwoners kon losbreek, maar waarin ander steeds vasgevang is. In *Die Vlakte Afrikaans* (Grundlign, n.d: 3.) beskryf een van die oud-inwoners die impak wat die instelling van die Groepsgebiedewet op inwoners gehad het: “Dit was maar ’n “sad” affêre. Die manne was weg van hulle dorp af, hul

“bioscope”, hul skool, hul kerk, hul sport en hul familie. Dit was soos een groot begrafnis ... As jy dan later vir die mense wat nog moet trek, gaan kuier op Die Vlakte was jy baie bedonnerd om te sien hoe die huise plat gestoot is.”

In realiteit is Idasvallei vandag 'n gemeenskap van 8 762 inwoners wat in twee dele geskeur is en slegs deur die fisiese bakens van die dorp saamverweef word (Frith, 2011). Diegene wat uit die siklus kon losbreek, word gevind in wat die respondente die onderste en boonste dele van die dorp noem. Die sogenaamde “onderste” en “boonste” dele van die dorp skep die illusie van goed-afgeronde tuistes waar die geletterde, gevestigde en middelklas-inwoners woon. Dan is daar ook diegene wat steeds gebonde aan die siklus is en hulself in die agterste deel van die dorp, bekend as die “skiem”, bevind. Die “skiem” bestaan uit 'n groot aantal werklose en werkersklas- inwoners wat in klein RDP-huisies (regerings-befondsde) of self-gemaakte vestings van hout of sink woon. Baie van die werkersklas- inwoners werk volgens Brown (2018) net een dag per week, of hulle is seisoenale werkers op die omliggende plase: “Hulle lewe vêr onder die broodlyn, terwyl ander bo die broodlyn lewe.” As leier van die sensus-opname van Idasvallei in 2011 het Brown op 'n huisgesin in die “skiem” afgekome waar daar 23 mense in een huis woon waarvan slegs vier oor werk beskik het: “Die dorp is geskeur in twee dele. Daar is mense wat bo-gemiddelde lewens lei en goeie werke het terwyl daar ook baie mense is wat werkloos is en van SASSA of All-pay geld leef” (Brown, 2018).

Weens die uitdagings wat werkloosheid en armoede daarstel kan die sosio-ekonomiese status van Idasvallei se inwoners nie veralgemeen word nie, maar tog is daar ook baie welgestelde inwoners wat goeie werk in die middedorp bekleef. Small (2018) verduidelik dat:

Baie van die inwoners is vandag huiseienaars wat gekwalifiseerde beroepe bekwaam terwyl daar ook inwoners is wat steeds huur, of in iemand se agterplaas woon, onder die broodlyn leef en 'n karige bestaan voer.

Die klasse-skeuring veroorsaak volgens Brown (2018) dat “die skaal swaarder weeg by Idasvallei se werkersklas-inwoners”, nie net in terme van daaglikse oorlewing nie, maar ook in terme van opvoeding, skoolgaan en uiteindelik die “opvoedkundige paadjies wat lede van die gemeenskap volg” (Bailey, 2018; Gilliomee, 2007)

5.4 Opvoeding en skoolgaan op die dorp

Die impak wat die klasse-skeuring in Idasvallei op die inwoners se daaglikse omgang het, syfer ook deur tot opvoeding en skoolgaan op die dorp. Die analogie van “playing a game” wat deur veldteorie ondersteun word, beskryf Grenfell (2008) deur middel van ’n letterlike verwysing na ’n sokkerveld waar spelers ’n wedstryd volgens vasgestelde reëls speel. Die vasgestelde reëls wat destyds deur die instelling van apartheid vir die dorp daargestel is, het die opvoedkundige spel vir die inwoners beperk. Mettertyd was daar inwoners wat kon losbreek uit die sosio-ekonomiese groef, maar daar is ook die werkersklas- inwoners wat steeds in die siklus vasgevang is. Die respondente is dit eens dat die “vasgestelde reëls” tans die opvoedkundige spel aanmoedig vir die middelklas- inwoners wat kon losbreek uit die sikliese gebondenheid, maar terselfdertyd ook die spel beperk vir inwoners van Idasvallei wat steeds in die sosio-ekonomiese groef vasgevang is.

Opvoeding en skoolgaan op die dorp beskryf Small (2018) as ’n gekoesterde droom wat vir meeste van die werkersklasleerders in Idasvallei verbrokkel word. Small (2018) argumenteer:

Op laerskool het leerders ’n visie van wat hulle eendag wil bereik as hulle ouer is wat lei dat hulle positief is teenoor skoolgaan. Dit is hartseer om te sien hoe daardie visie verbreek word wanneer leerders na die hoërskool spesifiek die een hier in ons dorp gaan.

Die impak wat die klasse-skeuring op opvoeding en skoolgaan in Idasvallei het, is volgens Small die oorsaak van vele gebroke opvoedkundige drome weens die stigma dat die skole in die middedorp leerders van ’n beter geleentheid voorsien om ‘iets’ ná skool te word. Terwyl die middelklas-ouers in Idasvallei finansieel by magte is om hulle kinders na die voormalige Model C-skole in die middedorp te stuur, aanvaar die werkersklas-ouers dat LHS die naaste, maklikste en dikwels enigste uitweg na opvoeding vir hulle kinders is.

Bourdieu en Wacquant (1992) bied ’n verdieping van die konsep veld en beskryf dit as ’n ruimte waar welgestelde en minderbevoorregte groepe in ’n voortdurende stryd om beheer, klas en posisie vasgevang is. Die voortdurende stryd kenmerk Bourdieu (in Grenfell 2008:65) as ’n “field of power”, waar die dominante groep beheer uitoefen oor die minder dominante groep op grond van kapitaalbesit. Die term “field of power”

plaas individue wat van 'n werkersklasagtergrond afkomstig is en nie oor die verwagte kapitaal beskik om binne die sisteem te funksioneer nie, in 'n agterstand binne die oorheersende middelklas- opvoedkundige veld. Navorsing toon dat die opvoedkundige stelsel die vooruitsig van middelklas-opvoedkunde nastreef. Hierdie fenomeen veroorsaak dat middelklasskole beter aanpas by die middelklas-skoolkultuur, terwyl werkersklasskole dit moeilik vind om die disposisionele klasgaping te oorkom. Binne die konteks van die studie dien die werkersklasskool as institusionele ruimte of veld wat studente-wording vanuit 'n ongelyke posisionele agterstand probeer aanmoedig.

Small (2018) argumenteer dat die kwaliteit van opvoeding wat die skole in Idasvallei aan leerders voorsien oor die algemeen oor die jare verswak het en leerders in die gemeenskap faal weens die vasgestelde reëls wat die opvoedkundige spel vir leerders beperk:

Ons skole is swakker as wat dit destyds was en dit is 'n feit. Die beste kinders gaan na model C-skole toe. Dit is 'n groot slag vir die gemeenskap, want hulle [die middelklasleerders] kom nie uit die skole van die gemeenskap nie. Ons skole het ons mense gefaal. Ja, daar's wel redes [armoede, tekort aan ouer-betrokkenheid], maar jy moenie toelaat dat redes in jou pad staan nie. Vandag werk onderwysers [in Idasvallei] net vir 'n salaris ... 'n Skool wat nie sy gemeenskap ophef nie faal die doelwitte waarvoor die mense destyds geveg het (sug). Die skool is vandag die enigste buffer teen 'n verlore gemeenskap.

5.5 Lückhoff Hoërskool teen die agtergrond van Idasvallei

Die uitsetting van die Kleurling gemeenskap uit die middedorp na die buitewyke van Stellenbosch het 'n direkte impak op LHS gehad. As gevolg van die feit dat die skool hoofsaaklik die Kleurlingbevolking gedien het, is dit beskou as een van die bakens wat ook die middedorp moes verlaat. Hierdie situasie word soos volg in 'n dokument oor die Vlakte beskryf:

Die verknogtheid aan en die daaropvolgende verlies van die opheffende simboliek van 'n uitsonderlike gemeenskapskool het eweneens 'n wrang smaak gelaat. Lückhoff Hoërskool in Banhoekweg was die kern van Die Vlakte en die eerste Afrikaanse hoërskool vir bruin leerders in die Boland. Die skoolgebou is in 1938 opgerig nadat die skool eers in losstaande huise en geboue bedryf is

... Op 30 Oktober 1969 moes die leerders egter met hulle skoolbanke van die ou skool na die nuwe skoolgebou in Idasvallei stap. Een oud-onderwyseres het getuig: “Almal was hartseer om die skool te verlaat waar soveel gelukkige herinneringe was”. Die skool het sentraal gestaan in die gemeenskap van Die Vlakte in besonder en die Wes-Kaap in die geheel (Grundlingh, n.d.).

Die oorgang van gevestigde skool in die middedorp tot “uitgeworpene” in Idasvallei was die begin van ’n uitdagende historiese reis vir die skool. Volgens South African History Online (2016) was baie leerders erg deur die proses van hul geforseerde verwydering getraumatiseer: “This is exemplified by the recollection of the following memory, namely that of learners carrying their own benches to the new school building in Idas Valley while a truck carrying the rest of their belongings passed them along the way” (SA History Online, 2016).

Met die aanvang van apartheid was die onderwysstelsel in vier departemente verdeel: “Dit het bekend gestaan as Blanke, Kleurling-, Swart en Indiër-onderwys. Vanselfsprekend het Lückhoff geval onder wat Kleurlingonderwys genoem was” (Brown, 2018). Gedurende hierdie fase is Lückhoff beskou as die baken van hoop vir opvoeding vir die Kleurlinggemeenskap en het dit gedien as ’n akademiese tuiste vir baie Kleurlingleerders vanuit die omliggende areas. Volgens Brown was “[d]ie inname van leerders op daardie stadium by Lückhoff groot as gevolg van die nabygeleë dorpe wat nie hoërskole gehad het tot op matriekvlak nie en die leerders het ’n honger na opvoeding gehad”. South African History Online (2016) brei uit:

It is reported that people who attended the school came from the surrounding communities of Vlottenburg, Jamestown, Pniel and Kylemore and travelling in and out of Stellenbosch on a daily basis, in spite of the financial demands this imposed on them. Over a period of time learners reportedly started streaming in from Bredasdorp, De Aar, Malmesbury, Worcester and even South West Africa, today known as Namibia.

Die skool het gedurende hierdie tyd gepoog om leerders van soveel moontlik opsies te voorsien as sleutel tot ’n beter opvoedkundige toekoms. Volgens Brown (2018) het Lückhoff ’n wye verskeidenheid van vakrigtings waarin leerders kon studeer, aangebied. Die vakrigtings is gegroepeer volgens die Sosiale Wetenskappe, Natuurwetenskappe en Handelsvakke, en onderwysers het soveel moontlik binne die

kurrikulum probeer onderrig. Gereelde besoeke van die onderwys-inspekteur het verseker dat die kurrikulum-uitkomstes bereik is. Dissipline was destyds in die skool handhaaf deur wat Brown (2018) “die stok” noem:

Leerders was gedissiplineerd, want die stok het gepraat. Dit wat nou onaanvaarbaar is, was destyds aanvaarbaar en ouers was ten gunste daarvan, maar binne perke.

Verder is buitemuurse aktiwiteite soos sokker, krieket, hokkie en atletiek aangebied. Die tekort aan geriewe het dit uitdagend gemaak om hulle ten volle te beoefen, maar dit is steeds gedoen. Die Soweto-opstande van 1976 het ’n groot impak op die leerders van Lückhoff gehad, en alhoewel die oproer hoofsaaklik in Johannesburg plaasgevind het, was dit een van die geskiedkundige gebeurtenisse wat ook tot in Idasvallei oorgespoel het. Small (2018) bevestig dat:

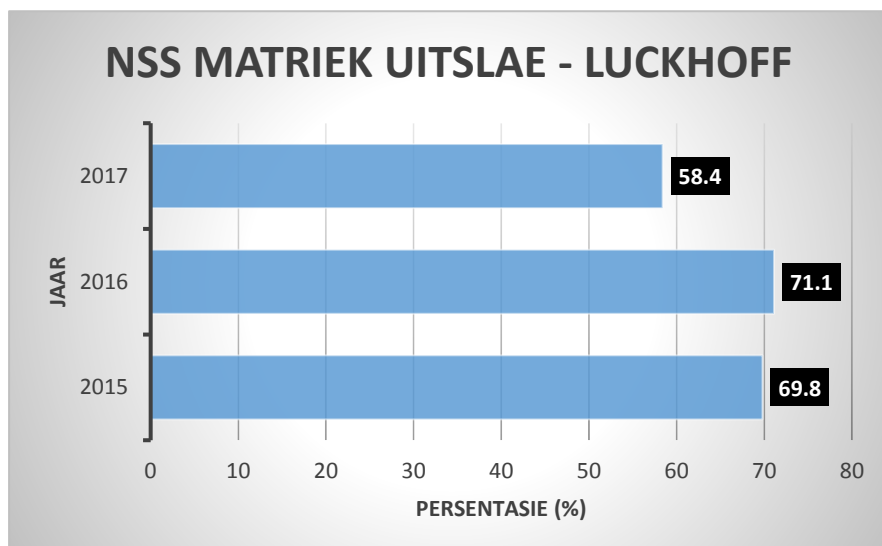
Onderrig was die hart van die kinders en die opstande van ’76 het oorgeskuif Idasvallei toe. Hier was veral Lückhoff se leerders die leiers van die opstande.

Op nasionale vlak is die Soweto-opstande beskou as ’n stap nader aan die hunkerende vryheid vir die Kleurling- en Swart-bevolking in Suid-Afrika, maar vir ’n skool soos Lückhoff het dit die inkorting van onderwysers, verlore klastyd en die verlies van studente beteken (Hendrich, 2006). Die einde van apartheid het tot die instelling van die nuwe bedeling gelei en dit het veroorsaak dat die personeel van skole ingekort was. Volgens Small (2018) het LHS op daardie stadium ten minste sestien onderwysers verloor, wat veroorsaak het dat die skool fisies en emosioneel noustrop getrek het. Die einde van apartheid het ook die einde van LHS vir baie leerders in Idasvallei beteken. Ouers wat daartoe in staat was om in hierdie tyd hulle kinders na voormalige model C-skole te stuur het die baken van hoop, Lückhoff, verwerp deur die soeke na “beter” onderwys. Die skool se studente-inname het ’n drastiese verandering ondergaan en Lückhoff is beskou as die skool wat die dorp se “deursnit” gekry het. Die term deursnit verwys hier na Idasvallei se werkersklas- en laer middelklasleerders wat nie by die skole in die middedorp aanvaar is nie. Die soeke na “beter” onderwys duur tot op hede in Idasvallei voort en vandag bestaan die deursnit hoofsaaklik uit die werkersklasbevolking van Idasvallei en die omliggende areas. Volgens Bailey (2018) gaan:

Die meeste van Idasvallei se kinders nie meer Lückhoff toe nie. Die ouers verkies om hulle kinders na model C skole te stuur. Op die oomblik is daar 'n groot aantal kinders wat met busse ingery word Lückhoff toe. Die skoolgemeenskap is nie meer net Idasvallei nie, maar ook die omliggende areas Cloetesville, Klappmuts en Eersterivier.

Die huidige leerderkorpus van LHS bestaan uit 'n multikulturele groep leerders wat van verskeie areas in en rondom Stellenbosch kom. In 2012 het Lückhoff met die instelling van hul eerste Engels-medium klas die tweede grootste transformasie in die geskiedenis van die skool ondergaan. Naas die uitsetting van die skool tot die buitewyke van Stellenbosch het die instelling van 'n dubbelmedium-skool groot veranderinge vir die skool ingehou. Met die oprig van die skool se eerste amptelike gebou in 1938 is dit bedryf as 'n Afrikaansmedium skool wat hoofsaaklik Afrikaanssprekende Kleurling-leerders van die Vlakte en omliggende areas gedien het. Tans word Lückhoff as 'n dubbel-medium Afrikaans en Engelse skool bestuur wat die werkersklasleerders van Idasvallei en ander omliggende areas dien. Die instelling van Engels by Lückhoff het gedien as middeweg waardeur isiXhosa-sprekende leerders van hoofsaaklik Kayamandi toelating tot die skool kon kry. Dit het 'n dinamiese verandering in die rasse-samestelling van die skool teweeggebring. Volgens Bailey (2018) kom meeste van Lückhoff se leerders nou van omliggende areas buite Stellenbosch, soos Klappmuts, Koelenhof, Eersterivier en Vlottenburg. Daar is ook 'n skrale persentasie van leerders wat van areas binne Stellenbosch kom, soos Cloetesville en Kayamandi.

Die respondente was dit eens dat Idasvallei se middelklas-ouers nie hulle kinders by Lückhoff inskryf nie weens die afname in dissipline en swak akademiese uitslae. Bailey (2018) lig uit dat “ons onderwysers sê altyd op papier is die dissiplineringsstelsel goed, maar dis moeilik om dit konsekwent uit te voer”. Lückhoff se matriekuitslae het oor die afgelope drie jaar (2015-2017) 'n drastiese afname getoon, wat ouers se kommer verstaanbaar maak (sien *Figuur 2*). “Dit was maklik om resultate te handhaaf alhoewel soms was ons uitslae nie uitstekend nie, maar dit is nie soos dit op die oomblik is nie. Op die oomblik gaan ons deur 'n absolute dip”, aldus Bailey (2018).



Figuur 2: *Die drastiese afname in slaagsyfer by LHS oor die afgelope drie jaar (NSC matric results, n.d.)*

Een van die uitdagings by Lückhoff is volgens Bailey (2018) leerders se vakkeuses. Die vakke wat die grootste driuipsyfer in die Matriek-eindeksamen getoon het, was Fisiese Wetenskappe en Wiskunde. Lückhoff het volgens Bailey (2018) ervare onderwysers wat in terme van akademie hulle beste gee. Sy brei uit (Bailey, 2018) dat:

Dit was nie as gevolg van ons onderwysers nie, die kinders besef nie hoe hard hulle moet werk nie. Dis so hartseer, die meeste kinders wat ekstra klasse geloop het, het dit nie matriek gemaak nie. Ons het so min tyd om individueel met die ouers en kinders te gesels ... Ons probeer hard om die kinders reeds in graad 11 te waarsku om vakke te verander. Die WKOD [Wes-Kaapse Onderwysdepartement] het ons so “geslaan” oor laasjaar se swak uitslae, maar die vakadviseurs het almal goeie kommentaar gegee en bevestig dat die onderwysers binne die kurrikulum onderrig. Daar is genoeg sisteme op papier om seker te maak dat die CAPS kurrikulum gevolg word.

Die swak uitslae wat die skool spesifiek in Fisiese Wetenskappe en Wiskunde gekry het, koppel Bailey (2018) ook aan ’n nasionale probleem. Hierby voeg sy dat Lückhoff se Fisiese Wetenskap-onderwyser die skool verlaat het en dat die oorgang van een onderwyser na ’n ander ’n uitdaging vir die leerders kon gewees het. Volgens haar (Bailey, 2018) is dit:

... Ironies, want in Fisies en Rekeningkunde het Lückhoff klein klasse in matriek ... maar die inhoude is moeilik. Dit moet ’n kind wees wat dedicated is ... Dit is

die million dollar question. Hoekom met die klein klasse en ekstra klasse doen hulle steeds swak?

Dit bleik dat Bailey (2018) as deel van die skool se huidige leierskapspan nie verantwoordelikheid neem vir Lückhoff se swak uitslae nie deur dit toe te skryf aan faktore soos 'n nasionale probleem, die verlies van 'n onderwyser en leerders wat nie beseft hoe hard hulle moet werk nie. As oud-skoolhoof voeg Brown (2018) die volgende by: “Wat wel na skool of op skool gebeur met die kinders is ongevraagd. Baie kinders val deur die nette en voltooi nie eers matriek nie.” Die probleem volgens Bailey kan ook toegeskryf word aan die gebrek aan ouerbetrokkenheid, wat oorspoel na dissipline en uiteindelik akademiese uitslae. Volgens haar (Bailey, 2018) is

... die onbetrokkenheid van ouers 'n groot probleem. Almal het aspirasies vir hulle kinders, maar die commitment ... Hulle vertrou nie Lückhoff se onderwysers nie, die kinders glo wat die ouers sê. Dis 'n groot verskil hoe betrokke die ouers is by die laerskool wat net langs Lückhoff is. Sodra die kind hoërskool bereik is die ouers nie betrokke nie. Dis asof hulle sê: “Jy is nou groot genoeg en op jou eie”, maar dis juis wanneer kinders leiding nodig het.

Alhoewel ouers hoë ideale vir hul kinders het, ontduik hul sin van verantwoordelikheid, wat veroorsaak dat die volle verantwoordelikheid op die skool berus. By geleentheid soos die skool se beheerraadverkiesing daag volgens Bailey vyftien uit die duisend kinders se ouers op. Dieselfde tendens word by ouervergaderings gesien en ook in uiterste gevalle by die betaling van skoolfondse:

Ek wil nou nie vir jou sê hoeveel ouers regtig skoolfoeie betaal nie. Dit is skokkend! Ouers kan nie meer, of laat ek so sê ... hulle wil nie meer skoolfoeie betaal nie. In die verlede het ouers skool toe gekom om kinders se foute aan te spreek, maar deesdae kom hulle skool toe om onderwysers se foute uit te lig. Ouers kry hulle kinders te gou jammer. Daar is vir elke ding 'n verskoning (Bailey, 2018).

Lückhoff Hoërskool het 'n goeie rekord en reputasie in terme van akademiese uitslae en dissipline gehad. Volgens Bailey is dit “moeilik om [in] dié voetspore te volg” weens die feit dat dit uit 'n ander eeu kom. Destyds het die ouers 'n positiewe invloed op die kinders en onderwysers gehad. Bailey deel dat baie mense LHS met die Lückhoff van tien jaar gelede vergelyk:

Tien jaar gelede was Lückhoff 'n skool vir Kleurlingkinders, deesdae is dit 'n multikulturele skool ... dis 'n ander dinamika. Ons moet die skool anders bestuur. Ons moet reëls anders implementeer. Daar's kinders met ander kulture en hulle maak aanspraak op hulle kulture. Jy gaan die kind verloor as jy met ou oë na die kinders kyk. Dis moeilik, want met die kinderregte in die land het kinders meer regte en luister nie regtig na onderwysers nie. Kinders gee nie meer om nie, hulle het 'n vlak van onverdraagsaamheid ontwikkel (Bailey, 2018).

Bailey argumenteer ook dat as onderwysers is hulle “hande te vol”. Dit beteken dat onderwysers nie die vermoë het om die kind holisties te ontwikkel nie. Bailey verduidelik verder dat die skool leerders in matriek voorsien van alles wat nodig is vir tersiêre studies. Verder maak Bailey dit ook duidelik dat onderwysers by Lückhoff nie te kreatief kan raak nie as gevolg van die feit dat die kurrikulum afgehandel moet word. Op buitemuurse vlak trek Lückhoff ook noustrop:

Skole sport het so 'n aspoestertjie geword as gevolg van finansies. Om 'n groepie op 'n taxi te sit is baie geld. Dis moeilik om dit te volhou, want baie kinders kan nie wag vir die laaste klok om te lui sodat hulle by hulle taxi kan uitkom nie. Die taxi ouens wag nie ... hoe moet die kinders dan by hulle huise uitkom? (Bailey, 2018).

5.6 Die opvoedkundige paadjies wat Lückhoff se matrikulante in Idasvallei volg

Die opvoedkundige paadjies wat studente in die gemeenskap na matriek volg wissel van tersiêre studies tot indiensneming by kettingwinkels in die middedorp, of selfs werkloosheid met min tot geen aspirasies. Baie van Idasvallei se leerders wat in die middedorp hoërskool voltooi het, gaan universiteit of kollege toe, maar daar is ook diegene wat ná skool moet gaan werk om geld bymekaar te maak vir tersiêre studies of oorlewing. Die opvoedkundige paadjies wat leerders van die gemeenskap ná hoërskool volg is dus uiteenlopend en hou groot kommer vir die gemeenskap in. Small (2018) verduidelik:

Ek het eendag na 'n plaaslike supermark in die dorp gegaan. Ek het 'n groot nood gehad en moes dringend 'n badkamer kry. Een van die winkelassistente het my verwys na 'n boonste vlak in die gebou. Dit is daar waar hulle die groot

orders afpak wat inkom vir die supermark. Agter een van die groot masjiene wat die bokse lig het ek 'n jong man gesien wat bekend lyk ... toe ek besef wie dit was ... 'n Top kind in my laerskool. Een van die seuns wat 'n goeie aanleg vir Wiskunde tot en met graad 7 gehad het. Dit is sad. Hy was besig om die bokse van die masjien af te pak. Dit is wat hy, 'n bright seun na matriek doen.

Small (2018) wys verder uit dat 'n kombinasie van swak voorbereiding, ontoegewyde opvoeders en uitdagende vakke soos Wiskunde en Wetenskappe die resep vir mislukking vir die meeste van die studente by Lückhoff is. Small argumenteer dat kinders op sekondêre vlak nie reg voorberei word nie en dit verduidelik die teenkating wat die skole steeds in die gemeenskap ervaar. Die gemeenskapskole wil weet hoekom al die goeie akademies-presterende leerders na skole in die middedorp gaan. Dit veroorsaak volgens Brown dat LHS “op die ou end met die afsaksels sit”.

Bailey (2018) sê dat die skool jaarliks loopbaanuitstallings reël waardeur die leerders voorsien word van inligting om hul naskoolse drome te verwesenlik. Diegene wat by Lückhoff matriek slaag, gaan meestal kollege toe, terwyl die res wat druipe hulle vakke oorskryf, gaan werk of werkloos by die huis sit. Daar is ook uiterste gevalle waar leerders oorbruggingskursusse by verskeie universiteite doen. Die skool doen volgens Bailey genoeg om leerders te help om matriek te slaag. Wat wel ná skool met hierdie leerders gebeur, word as 'n retoriese vraag beskou. Daar is ten minste vyftien leerders per jaar wat die skool verlaat weens swangerskappe, 'n gebrek aan belangstelling en dwelmverwante kwessies. Die deursnit leerders by Lückhoff het studente geword wat geforseer word om skool by te woon, dwelms wil verkoop en ekstreme dissiplinêre probleme het. Volgens Bailey (2018) “veroorzaak [dit] dat jy aandag gee aan die room [die akademies presterende leerders], want vir hulle help jy met universiteitsaansoeke, beurse, en die stouterds, want hulle soek baie aandag en dan is daar die middel gros wat jy nie ken nie en hulle gaan uit matriek uit en jy weet nie wat van die kinders word nie”. Hiermee deel Small (2018) ook as oud-leerder dat Lückhoff sy grootste teleurstelling was. Hy brei uit:

Lückhoff was vir my nie 'n gedrewe skool nie en dit het nog nie verander nie. Hulle het nie hoë doelwitte en denke om die gemeenskap vorentoe te vat nie. As kind was Lückhoff my grootste teleurstelling, want Idasvallei was een van die dorpe waar mense bietjie beter af was ... en daai klein bietjie moet jy vat en omskep in iets goed vir die gemeenskap. Ek kan sê die laerskole probeer hulle

bes, maar die hoërskool het te veel terugslae gehad, die een swak leierskap na die ander en ek dink hulle soek nie meer na goeie leierskap nie. Ek glo die skool het 'n naam, tradisies, en was baie polities gerig ... Dit was 'n uitstaande skool, maar dis so lank verby dit, dat mense dit selde kan onthou ... so daai skool moet van vooraf gebou word. So, that's my disappointment. Die skole doen nie genoeg vir die kinders nie. Ek glo die onderwyser bepaal die hoogte wat die gemeenskap gaan bereik (Small, 2018).

5.7 Samevatting

Die fokus van hierdie hoofstuk was om die institusionele habitusvorming van die skool in verhouding tot die werkersklas- dorpskonteks uit te lig deur gebruik te maak van Bourdieu se veldteorie. Die data wat in hierdie hoofstuk aangebied is, weerspieël die skeppende verhouding tussen die dorp se habitus, die skool se institusionele habitus en hoe dit gedeeltelik 'n invloed op studente se opvoedkundige wording het.

Die geskiedkundige sosiale konteks waarin die werkersklas- hoërskool geleë is, toon 'n sterk politiese impak wat die inwoners van Idasvallei in 'n klasse-skeuring gedompel het. Die gefragmenteerde gemeenskap bestaan uit 'n groep wat uit die sikliese gebondenheid van apartheid kon wegbreek en ander wat steeds vasgevang is in die strop van armoede en werkloosheid. Opvoeding en skoolgaan in die gemeenskap dien as 'n middel wat die klasse-skeuring nog groter maak. Die gevolg is dat die middelklas-leerders na die voormalige model C-skole op die dorp gaan, terwyl LHS die deursnit van die gemeenskap ontvang. Die data word dan meer spesifiek verskerp tot LHS teen die agtergrond van die dorp, wat toon dat weens die politiese impak wat apartheid op die dorp se geskiedenis gehad het, daar vandag baie volwassenes en ouers in Idasvallei is wat skool vroeg moes verlaat. Die impak wat dit op ouerbetrokkenheid in Lückhoff het, word beskou as een van die aspekte wat die oorsaak van swak dissipline en uiteindelik akademiese uitslae is. Die skool se afname in sy graad twaalf akademiese uitslae wek groot kommer. Dit is duidelik dat daar baie redes hiervoor gegee word, soos leerders se vakkeuse, die verlies van 'n onderwyser en die gebrek aan hardwerkendheid deur die leerders, maar daar word nie eienaarskap vir die tendens geneem nie. Die hoofstuk word afgesluit met 'n voorstelling van die algemene tendens wat studente in terme van die verskillende opvoedkundige roetes by Lückhoff volg. Hier bepaal die klas waarin die kind is weereens die naskoolse keuses wat

leerders behaal. Die middelklasleerders neem hul studies verder tot tersiêre vlak, terwyl die werkersklasleerders probeer om terug te veg, maar op die ou end druij of werkloos by die huis sit. Die data wat in hierdie hoofstuk bespreek is, lê die grondslag vir die volgende hoofstuk, wat die aanslag van die skool se opvoedkundige platform ondersoek.

Hoofstuk 6

Die aanslag van die skool se opvoedkundige platform en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë

6.1 Inleiding

Die fokus van hierdie hoofstuk is op 'n bepaling van die aanslag van die skool se opvoedkundige platform deur 'n analise van die huidige formele en informele kurrikulum. Van Zanten (2005) argumenteer dat die skool nie alleen verantwoordelikheid kan neem vir die opvoedkundige suksesse of mislukkings van studente nie, maar dat dit wel in die posisie is om deur kern institusionele faktore studente se keuses en opvoedkundige wording verstaanbaar te maak. Die data wat in hierdie hoofstuk aangebied word, is deur 'n tweede stel semi-gestruktureerde onderhoude met geselekteerde respondente gegeneer. Die respondente wat die skool se opvoedkundige platform teen die agtergrond van die formele en informele kurrikulum kontekstualiseer het, was vier onderwysers met verskeie aantal jare se ervaring by Lückhoff Hoërskool (LHS) in Idasvallei. Die doel van die studie was om die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasseskool op die opvoedkundige wording van studente in 'n plattelandse dorp te bepaal.

Hierdie studie, maar meer spesifiek hierdie hoofstuk, poog om 'n bydrae tot die liggaam van kennis te maak met betrekking tot wat Tarabini *et al.* (2017) kenmerk as “school effectiveness research (SER)”. SER bepaal die effektiwiteit van skole teen die agtergrond van verskeie faktore en die impak wat dit op studente se naskoolse keuses het. Volgens Tarabini *et al.* (2017) is een van die hoof uitdagings van SER die miskiening van die effek wat die sosiale konteks in die analise van 'n skool se effektiwiteit het. Op grond hiervan het die vorige hoofstuk die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die sosiale dorpskonteks voorgestel. Hier was die eerste boublok van Bourdieu (2000) se trilogie, veld, gebruik om uit te lig dat die ruimte waarin 'n gebeurtenis afspeel, hoofsaaklik 'n individu se posisie in die samelewing bepaal. Die huidige hoofstuk poog om met behulp van Bourdieu se tweede boublok, (institusionele) habitus, vas te stel hoe die skool se opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Die finale data-voorstellingshoofstuk poog om studente se opvoedkundige wording met betrekking tot

die mediëring van hul skool se institusionele habitus en Bourdieu se derde boublok, naamlik kapitaal, te analiseer.

Die term institusionele habitus word deur Reay (1998b) en Reay *et al.* (2001) gedefinieer as 'n komplekse samestelling van agentskap en struktuur wat die impak van 'n kulturele groep, sosiale klas of instansie (McDonough, 1997) op 'n individu se wording beklemtoon. Die konsep verleen homself verder daartoe om die sosiale samestelling, organisatoriese praktyke, waardes en norme van die skool deur die formele en informele kurrikulum vas te vang. Die formele kurrikulum word ontwikkel deur ervaringsgerigte en teoretiese leeraktiwiteite wat deur die skool binne die vasgestelde skoolomgewing beplan en geïmplementeer word. Ball *et al.* (1996) argumenteer dat die formele kurrikulum 'n uitbreiding van pastorale en strukturele faktore binne die fisiese bakens van die skool is. Die informele kurrikulum word ontwikkel deur die impak van verskeie rolspelers wat studente buite die fisiese en formele bakens van die skool opvoed. Hierdie rolspelers verwys na die invloed van ouers en die breë gemeenskap. Die informele kurrikulum word saamgestel deur oerondersteuningsnetwerke en die normatiewe invloed wat die gemeenskap op studente se opvoedkundige wording het. McDonough (1997) argumenteer dat die samestelling van 'n skool se institusionele habitus nie net studente se doksale (alledaagse) aannames beïnvloed nie, maar ook hul keuse met betrekking tot tersiêre studies. Dit plaas die skool as instansie in die posisie om studente se toekomstige opvoedkundige weë te bepaal voor die amptelike voltooiing van hul sekondêre fase of skoolloopbaan.

Die hoofstuk volg 'n tematiese voorstelling van die skool se opvoedkundige platform om te verseker dat beide die formele en informele kurrikulum deur die analise van die data gedek word. Die hoofstuk word ingelei deur 'n kritiese analise van die pastorale en strukturele faktore (Ball *et al.*, 1996) wat die formele kurrikulum vir die skool opsom. Hierdie faktore sluit die ondersteuningsnetwerke, die gedrag wat deur die studente en onderwysers aangeneem en openbaar word en die atmosfeer wat in die skool heers, en word verder uitgebrei deur die beskikbaarheid van hulpbronne, buitemuurse aktiwiteite, die skool-etos en uiteindelik die visie van die skool (Poromaa, 2017). Dit word gevolg deur 'n bespreking van die invloed wat ouers en die breë gemeenskap op die ontwikkeling van die skool se informele kurrikulum het. Die hoofstuk word afgesluit deur 'n analise van studente se opvoedkundige wording vanuit die

onderwysers se perspektief wat die skool se opvoedkundige platform holisties saamvat.

6.2 Die deelnemende respondente se biografiese inligting

Die skool se opvoedkundige platform word deur data voorgestel wat gegeneer is deur 'n tweede stel semi-gestruktureerde onderhoude met die huidige adjunk-skoolhoof, twee posvlak een-onderwysers en 'n onderwyser wat meer as 40 jaar ervaring het. Die respondente skets die formele en informele kurrikulum van die skool teen die agtergrond van hul persoonlike ervarings, wat die “leefwêreld”-kontekste gebaseer op verskeie jare ervaring weergee. Die eerste respondent beskryf veral die evolusionêre verandering wat die skool se institusionele habitus oor vier dekades heen beleef het, terwyl die tweede respondent die skool se institusionele habitus vanuit 'n leierskapsperspektief skets. Die derde en vierde respondente is twee posvlak een-onderwysers wat die skool se institusionele habitus vanuit 'n kontemporêre aanslag beskryf. As 'n geheel poog die hoofstuk om deur die respondente se “leefwêreld”-kontekste in die skool vas te stel hoe sekere aannames, waarderinge en aksies binne die institusionele ruimte van die skool geproduseer word (Bourdieu & Wacquant, 1992:16) wat sodoende 'n invloed het op studente se opvoedkundige wording. Ek gebruik deurgaans skuilname.

Die eerste respondent, **meneer Claassen**, het in 1976, dus twee-en-veertig jaar gelede, sy loopbaan as BSc-graduandus in die onderwys by LHS begin. Claassen se passie vir die onderwys het gestalte gevind in sy liefde vir Chemie en Lewenswetenskappe. Claassen is in 1988 aangestel as wetenskapsdepartementshoof en neem tot op hede leiding in hierdie departement by sy alma mater. As jarelange, toegewyde onderwyser deel Claassen dat sy grootse geheim oor die jare heen altyd voorbereiding was. Claassen bereik binnekort die aftree-doellyn en ag homself as bevoorreg weens die noue band wat hy oor die jare heen met die skool kon hê.

Die tweede respondent, **juffrou Buys**, het in 1986, dus twee-en-dertig jaar gelede, haar loopbaan in die onderwys betree. Buys het eers BA Algemeen studeer en daarna 'n Hoër Onderwys Diploma (HOD) aan die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) verwerf. Sy het vir twintig jaar by een van die nabygeleë skole op Stellenbosch

onderrig, maar haar reis met LHS het twaalf jaar gelede begin en sy beklee die pos as adjunkhoof en Afrikaansonderwyseres.

Die derde respondent, **juffrou Van Wyk**, het in 2011 by LHS gematrikuleer. Van Wyk het 'n Bcom-graad aan die Universiteit Stellenbosch verwerf en daarna 'n NOS (Nagraadse Onderwysertifikaat) voltooi. Haar loopbaan in die onderwys het twee jaar gelede by LHS begin. Alhoewel Van Wyk slegs twee jaar by LHS is, het sy reeds vyf verskeie vakke in hierdie tydperk onderrig. Van Wyk is nou gevestig in die Ekonomie- en Besigheidstudiesdepartement by LHS.

Die vierde respondent, **juffrou Tobias**, het twee jaar gelede as graduandi van UWK haar loopbaan in die onderwys by LHS begin. Tobias het 'n algemene BA-graad gevolg deur 'n NOS verwerf. Sy het 'n groot passie vir Sielkunde en beskou haarself as 'n aktiewe lid van die gemeenskap wat deur onderwys terugploeg. Die vakke waarby Tobias haarself by LHS skaar is sluit in Engels, Afrikaans en Geografie.

6.3 Die formele kurrikulum: pastorale en strukturele faktore wat die formele kurrikulum vir die skool saamvat

Die konsep van die institusionele habitus word gebruik om vas te stel hoe sosiale klas gereproduseer word deur die wyse waarop die skool as 'n kollektiewe eenheid "dink", aannames konstrueer en studente-wording beïnvloed deur faktore wat in die skool se formele en informele kurrikulum verborge is. Die formele kurrikulum word deur Ball *et al.* (1996) beskryf as 'n uitbreiding van pastorale en strukturele faktore binne die fisiese bakens van die skool. Soos reeds genoem, verwys hierdie faktore na ondersteuningsnetwerke, die atmosfeer wat in die skool heers, die gedrag wat deur die onderwysers en studente openbaar word, hulpbronne, buitemuurse aktiwiteite, die visie van die skool en die skool-etos (Poromaa, 2017). Deur hierdie faktore kan die skool se posisie in verhouding tot die sosiale konteks vasgestel word, asook die invloed wat dit het op studente se opvoedkundige wording het (Celik, 2017).

6.3.1 Ondersteuningsnetwerke

Die verskeie netwerke wat ondersteuning binne die fisiese ruimte van die skool bied, vorm direk deel van die skool se formele kurrikulum asook die ontwikkeling van die institusionele habitus. Die skool se grootste ondersteuningsnetwerk is 'n nie-winsgewende organisasie (NGO) genaamd Community Keepers (n.d.). Community

Keepers poog om die emosionele en sosiale welstand van leerders binne die fisiese bakens van die skoolomgewing te bevorder. Die NGO het in 2009 'n loodsprojek by een van die gemeenskapskole begin en sedertdien hulle skoolgebaseerde dienste met verskeie skole, maar LHS in besonder, gedeel. Buys (2018) verduidelik dat LHS in 'n gunstige posisie in hierdie opsig is om met Community Keepers geaffilieer te word. Sy meen dat:

Lückhoff is baie bevoorreg. Ons het 'n NGO, hulle word Community Keepers genoem. So as daar iets gebeur dan verwys ons die kinders na hulle ... As kinders getraumatiseer is, hanteer hulle dit en kry professionele mense in (Buys, 2018).

Verder ontvang die skool ook gedeeltelik ondersteuning van die Universiteit Stellenbosch na aanleiding van Wiskunde-gedrewe projekte, asook die Woorde Open Wêreld (WOW) Projek, wat kunste in die skool bevorder (WOW is 10 jaar oud, 2013). Die Wiskunde-gedrewe projekte wat deur die Universiteit Stellenbosch (US) aangebied word, is 'n wyse waarop LHS se top twintig leerders in terme van ekstra hulp in hoofsaaklik Wiskunde ondersteun word. Op hierdie wyse word slegs 'n skrale en uitgesoekte persentasie van die leerderkorpus by LHS ondersteun, terwyl die res van die skool individueel op ander maniere hulp soek. Die wyse waarop die US die skool ondersteun, word deur Bourdieu (1974) beskryf as 'n pedagogiese opvoedkundige ongelykheid waar slegs 'n sekere groep voordeel put weens die feit dat elemente van hul sosiale klas ooreenstem met die middelklassfeer waarbinne die opvoedingstelsel funksioneer (Bourdieu, 1974:32). Die ondersteuning wat deur die netwerke gemedieër word, beïnvloed nie net die wyse waarop opvoedkundige ongelykheid binne die institusionele habitus van die skool gereproduseer word nie, maar ook die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en uiteindelik oorgedra word.

6.3.2 Die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en oorgedra word

McDonough (1997) asook Tarabini *et al.* (2017) argumenteer dat onderwysers en studente nie onafhanklik van hul verwysingsraamwerk reageer nie, en dat hulle gedrag dus ingewef is in die institusionele kontekste wat hul beïnvloed en uiteindelik kondisioneer. Die gedrag wat die onderwysers openbaar word deur twee van die

respondente beskryf as 'n historiese uitdaging wat oor vier dekades heen strek. Die twee respondente het beide by LHS gematrikuleer en verduidelik dat die onderwysers se gedrag gedupliseer word en selfs vererger het oor die jare. Hierdie gedrag speel volgens die respondente uit deur ongekwalifiseerde jong onderwysers, 'n leemte in ondersteuning deur die skool se bestuurspan en onderwysers wat nie uit bestaande siklusse wil losbreek nie.

Die integrasie van studente wat tradisioneel nie as lede van LHS beskou is nie het 'n groot uitdaging gestel in terme van die verhouding van studente tot onderwysers. Studente wat tradisioneel as LHS-lede beskou word, is sogenaamde Afrikaanssprekende, bruin studente wat hoofsaaklik in Idasvallei woon. In 2012 is die skool verplig om sy deure oop te maak vir 'n groep Engelse studente wat nie toelating tot die enigste dubbelmedium skool vir seuns, Paul Roos, in die Stellenbosch omgewing kon kry nie (Van den Berg, 2012b:10). Hierdie geskiedkundige transformasie het beide onderwysers en studente onder geweldige druk geplaas en onderwysers was verplig om vakke tweetalige aan te bied. Die inname van studente wat tradisioneel nie as deel van LHS beskou word nie het 'n toename in die skool se ledetal beteken en veroorsaak dat onderwysers vakke moes aanbied waarvoor hulle nie gekwalifiseer was nie, soos Van Wyk (2018), 'n Ekonomie-onderwyseres, wat Geskiedenis moes aanbied.

As nuwe Geskiedenis juffrou [verlede jaar] het ek geen ondersteuning gekry nie. Ek het slegs 'n handboek gekry ... My vakhoof het net my vraestelle gemodereer, dit is al support wat ek gekry het ... Volgens my was daar nie quality geskiedenis in graad 8 gegee nie. Ek sê dit al het ek dit self gegee. I just couldn't identify ...

Die leemte in ondersteuning wat Van Wyk gedurende haar eerste jaar as onderwyseres ervaar het, is steeds 'n kwessie waarmee sy worstel, alhoewel sy gedurig uitreik en die ouer onderwysers om hulp vra. Van Wyk (2018) verduidelik haar verhouding met die mees ervare onderwyseres in haar nuwe departement:

Ek moet na haar toe gaan en vra: Juffrou, wanneer gaan ons sit? [vergadering hou]. Of Juffrou, kyk hier's iets oulik ... Ek het vice versa verwag. Ek sloof my naweke af net om iets [om te onderrig] te kry. Daar is geen vakhoof in die

Handelsdepartement nie. Niemand wil eienaarskap neem nie ... Hulle is te bang, skinder te veel en dan wys hulle vingers.

Die afwesigheid van 'n amptelike vakhoof in Van Wyk se departement dui aan dat daar 'n leemte in die skool se bestuurspan is in terme van opvoeding, bestuur en leierskap. Claassen (2018) verduidelik dat rasionalisering en die vergroting van die Departement van Onderwys se verhouding van kinders tot onderwysers het die politieke veld vir LHS verander (Republic of South Africa, 2013). Dit het groter klasse beteken sonder dat die aantal onderwysers aangepas is; met ander woorde, meer druk en werk vir onderwysers. Claassen (2018) argumenteer verder dat daar jarelange onderwysers in 'n blufspel-siklus vasgevang is omdat hulle lank in die "trade" is.

Hulle speel 'n blufspel en pretend dat hulle werk. Mense wat so baie praat lei die aandag weg van wat hulle doen. Baie onderwysers doen nie hulle werk nie. Hulle besef nie die erns van onderwys nie.

Van Wyk (2018) stem ooreen met Claassen (2018) en dink aldus terug oor haar ervaring as student van LHS:

As kind [student van LHS] het 'n onderwyser vir twee kwartale nie vir ons klas gegee nie as gevolg van 'n struweling tussen die onderwyser en 'n leerder in ons klas. Ek het maar my huiswerk in daardie tyd gedoen. Die skoolhoof daai tyd het gesien die onderwyser doen nie haar werk nie, maar hy het niks gesê of doen nie (Van Wyk, 2018).

Celik (2017) verduidelik dat onderwysers op individuele vlak hul eie sieninge konstrueer op grond van sosiale en opvoedkundige aspekte wat hulle daaglikse gedrag in die klas affekteer. Daar kan geargumenteer word dat onderwysers oorweldig is met die hoeveelheid werk wat hulle het en dus nie in die posisie is om alle uitkomstes te bereik nie, of bloot net tou opgooi. Op grond hiervan argumenteer Bourdieu (1990; 2002) dat onderwysers ingeweef is in die institusionele konteks van die skool en dat dit hulle gedrag affekteer en uiteindelik kondisioneer.

Die gedrag wat deur die onderwysers oorgedra word, het 'n invloed op die gedrag wat deur die studente aangeneem word asook die manier waarop hulle reageer. Die respondente lig een van die skool se grootste uitdagings as leerderdisipline uit. Buys (2018) verduidelik dat die studente se disrespek vir 'n ander se toekoms veral deur die ontwrigting van klasse en boeliery voorkom. Tobias (2018) neem die argument

verder en verklaar dat studente baie keer vergeet wat die term respek beteken en dat die misbruik van dwelms by onder LHS-studente hul respek vir en houding teenoor skoolgaan ontmoedig. Na aanleiding hiervan verskaf Claassen (2018) agtergrond en verduidelik dat LHS tans vasgevang is in situasie wat 'n groot toename van studente behels wat nie by ander skole toelating kon kry nie. Dit verander die dinamika van die skool se opvoedkundige platform en veroorsaak dat die studente-korpus by LHS in 'n jukstaposisie gedompel is. Daar is studente wat akademies vooruitstrewend, gedissiplineerd en hardwerkend is, en and is daar ook diegene wat geen waarde heg aan opvoeding en skoolgaan nie, klasse ontwrig en dissiplinêr uitdagend is. Die uitdaging van dissipline word volgens Claassen (2018) aangepor deur die jonger onderwysers:

Ek's nie negatief teenoor hulle nie, maar hulle wil leerders straf vir elke oortreding. Hulle wil probleme onmiddellik opgelos hê, maar dit werk nie so nie. Dit is 'n proses. Ek glo dat jy eers 'n verhouding moet opbou met die kinders en dan probeer uitvind hoekom hulle so optree. Ek noem dit realiteitsterapie.

Die probleem wat die skool met dissipline ervaar, het volgens die respondente ook 'n invloed op die kwaliteit opvoeding wat deur die skool verskaf word. Claassen (2018) argumenteer dat die kwaliteit opvoeding beslis oor die jare verander het en dat opvoeding "nie meer is by LHS wat dit was nie". Navorsing toon dat die skool reeds twee aangemelde voorvalle het, een waar 'n student binne die klaskamer en 'n ander gedurende pouse fisies en emosioneel geboelie word (Le Roux, 2016; Mzantsi, 2016).

Die dissiplinêre uitdaging waarmee LHS worstel veroorsaak dat beide onderwysers en studente 'n tekort aan wedersydse respek het en dit speel uit as 'n leemte in rolmodelle in die gemeenskap. Een respondent beklemtoon dus dat die onderwysers wat nie kras of selfs vloektaal in hulle klasse gebruik nie, geen orde in hulle klasse handhaaf nie. Buys (2018) en Claassen (2018) argumenteer, in teenstelling, dat onderwysers se ervaringsvlakke by LHS van so 'n aard is dat daar wel orde op 'n positiewe manier handhaaf word en opvoeding wel plaasvind, ten spyte van al die uitdagings. Claassen (2018) verduidelik dat daar baie onderwysers by LHS is wat ondersteuning nodig het. Hierdie ondersteuning word nie slegs gekoppel aan die handhawing van dissipline in die klaskamer nie, maar ook aan die ontwikkeling van verskeie assesserings en toetse teen die agtergrond van Bloom of Barret se taksonomie, wat alle vlakke van studente se kennis toets (Bloom, 1956).

Die afwesigheid van 'n funksionele institusionele habitus plaas onderwysers in solidariteit met mekaar terwyl hulle met uitdagende situasies en oorgroot klasse worstel. Die gebrek aan 'n funksionele habitus spoel oor na die gedrag wat onderwysers openbaar en aan die studente oordra. Die konsep van institusionele habitus is nie daarmee bemoeid om die personeel te homogeniseer nie (Atkinson, 2011), maar wel om uit te lig hoe die institusionele konteks onderwysers se individuele aannames en aksies medieër. Ongekwalfiseerde jong onderwysers, 'n leemte in ondersteuning deur die skool se bestuurspan en jarelange onderwysers wat nie uit bestaande siklusse wil losbreek nie, beïnvloed gedeeltelik die atmosfeer wat in die skool heers. Tarabini *et al.* (2017) argumenteer dus dat die sosio-ekonomiese en kulturele status van die studente ook op grond hiervan in ag geneem moet word.

6.3.3 Atmosfeer wat in die skool heers

Die atmosfeer wat in 'n skool heers word volgens Tarabini *et al.* (2017:1178) beïnvloed deur die gedrag wat deur die onderwysers openbaar en oorgedra word, asook die sosio-ekonomiese en kulturele status van studente, almal aspekte wat verweef is met die skool se institusionele praktyke.

Die atmosfeer wat in LHS heers is diep gewortel in historiese, sosio-ekonomiese en kulturele uitdagings (SA History Online, 2016). Die historiese reis waardeur die skool oor die jare moes worstel het 'n groot leemte gelaat in die vorming van die skool se sosio-ekonomiese en kulturele geskiedenis. Dit speel vandag uit as 'n transformasionele uitdaging in terme van taal en kultuur. Hoofstuk 5 bied 'n breedvoerige bespreking van die skool se geskiedkundige agtergrond en hoe dit na die instelling van demokrasie verander het vanaf 'n baken van hoop tot uitgeworpene in Idasvallei. Die skool het aanvanklik Afrikaanssprekende, leurling studente gedien, maar weens 'n tekort aan Engelsmedium sekondêre skole in Stellenbosch het die Departement van Onderwys LHS as 'n oplossing geïdentifiseer. In 2012 is LHS gedwing om sy deure vir 'n groep Engelssprekende studente oop te maak onder bevel van die Departement van Onderwys (Van den Berg, 2012b). Weens 'n tekort aan onderwysers wat in Engels kon onderrig en die skool se beperkte infrastruktuur was die skool fisies en emosioneel nie gereed vir hierdie transformasie nie. Die instelling van Engels by die skool het veroorsaak dat baie Engelssprekende Kleurlingleerders wat nie toelating tot die voormalige model C-skole in die middedorp kon kry nie na

LHS as hulle enigste uitweg gedraai het. Dit het ook 'n bron van hoop geword vir isiXhosa-sprekende studente wat hulle opvoeding in Engels as taal van onderrig wou hê, eerder as primêr in isiXhosa, wat die voertaal is in die skole in Kayamandi buite Stellenbosch. Die toename in Engelssprekende studente het verandering in terme van die skool se kulturele aanslag geverg, wat volgens Buys (2018) 'n ander dinamika veroorsaak het. Buys (2018) verduidelik dat:

Baie mense vergelyk die ou Lückhoff met Lückhoff van 20 jaar terug. Daar is twee Engelse klasse in elke fase. So daar is 'n ander dinamika.

Die respondente is dit eens dat dit 'n aspek is wat nie slegs onderrig nie, maar ook studente se algemene persepsies en reaksies belemmer. Tobias (2018) beklemtoon:

Ons het baie cultural differences op die skool. Die kinders kies vir wie hulle gaan respekteer, hulle kies na wie hulle wil luister. Veral met die Engelse klasse is dit baie meer challenging om dissipline te handhaaf. Dit is challenging because we don't know how they operate, we don't know their culture. Dis daai klein verskille wat dit uitdagend maak.

Die Engelse klasse waarna Tobias verwys, sluit nie net Engelssprekend, Kleurlingstudente in nie, maar ook moedertaal isiXhosa-sprekende studente. In Bourdieusiaanse terme vind die uitdaging waarna Tobias (2018) verwys gestalte in die miskennis van die studente in die Engelse klasse se primêre habitus (Bourdieu & Nice, 1977). 'n Individue se primêre habitus word volgens Bourdieu gevorm in sy/haar primêre plek, wat gestalte gee aan die manier van dink, voel en reageer – met ander woorde die onmiddellike omgewing waarin die individu woon. Wanneer 'n individu skool toe gaan, word nog 'n “laag” by die primêre habitus gevoeg, wat bekend staan as die sekondêre (institusionele) habitus, waar die skool se manier van dink en reageer as 'n kollektiewe eenheid uitspeel. Bourdieu (2000) verduidelik dat middelklasstudente dikwels gemaklik aanpas by die sekondêre habitus van die skool omdat die opvoedingstelsel onderskraag word deur 'n middelklassistiem. Bourdieu (2000) argumenteer verder dat werkersklasstudente dus in hierdie geval sukkel om aan te pas weens die dispoisies tussen hulle primêre, werkersklashabitus en die skool se sekondêre, middelklashabitus (Celik, 2017:11). Dit is vanselfsprekend dat die navigering vanaf 'n primêre, middelklashabitus tot 'n sekondêre, middelklashabitus gemakliker is. Binne die konteks van hierdie studie word die Afrikaanssprekende

Kleurlinge beskou as in 'n gunstige posisie omdat hulle primêre habitus ooreenstem met die institusionele habitus van LHS. In teenstelling neem die studente in die Engelse klasse, wat uit beide Kleurling- en Swart agtergronde kom, 'n ongunstige posisie in omdat hulle primêre habitus nie ooreenstem met die institusionele habitus van LHS nie. Bourdieu (2000) verduidelik die konsep na aanleiding van sosiale klas, maar in die geval van dié studie word taal as middeweg beskou wat die institusionele habitus van die skool medieër.

Bourdieu verduidelik dat die manier waarop studente se primêre habitus misken word 'n wyse is waardeur studente soos 'n "vis uit die water" voel. Dit verwys na die manier waarop LHS studente in die Engelse klasse se primêre habitus misken. Die gevoel is verborge in 'n gebrek aan kennis met betrekking tot die kulturele aanslag waarop die skool funksioneer. Die Afrikaanssprekende studente voel egter soos 'n "vis in die water" weens die feit dat hulle hulself kan vereenselwig met die wyse waarop die institusionele habitus van LHS, die "veld", toegepas word (Bourdieu & Wacquant, 1992:127). Bourdieu en Wacquant (2002) argumenteer dat dit 'n vorm van "simboliese geweld" is waardeur sosiale beheer deur die sosiale orde behou word, met ander woorde deur die skool. Die blootstelling aan "simboliese" geweld veroorsaak dat studente in veral die Engelse klasse hulself onttrek van opvoeding, wat uitspeel as 'n lae opvoedkundige dryfkrag en uiteindelik verwerping van skool.

Na aanleiding hiervan is dit duidelik dat Engelssprekende studente soos 'n "vis uit die water" voel wanneer die skool hul kulturele agtergrond misken. Hierdie studente word dikwels blootgestel aan "simboliese geweld" in die skool weens die feit dat akademiese sukses vir hulle 'n miskening van hul kulturele en etniese identiteite beteken. Die monokulturele institusionele habitus van LHS veroorsaak 'n disposisie tussen wat in die skool en by die huis as waardig beskou word en maak dat hierdie studente skool as 'n "vis uit die water" ervaar en uitgesluit voel (Reay, 2005).

6.3.4 Hulpbronne

Die skool se tekort aan hulpbronne is nog 'n uitdagende aspek in terme van onderrig en leer en uiteindelik die vorming van die skool se formele kurrikulum. Die fisiese struktuur van die skool beklemtoon die kontras tussen wat Veriava (2013) as "tree schools" (skole sonder klaskamers of basiese dienste) en voormalige Model C-skole (historiese wit skole met laboratoriums, biblioteke en groot sportvelde) identifiseer en

die blywende infrastrukturele ongelykheid waarin werkersklasskole vasgevang is. Die respondente beklemtoon in ooreenstemming met Veriava (2013) dat LHS tot op hede deel vorm van die 79% uit 24 793 skole wat nie 'n biblioteek het nie. Met my besoek aan die skool het een van die respondente my na 'n leë vertrek geneem met 'n paar tafels, stoele, enkele boeke en 'n toonbank en aangedui dat dit veronderstel is om die skool se biblioteek te wees, maar dat dit nooit gebruik word nie.

Die rasionalisering van die verhoging in die verhouding van studente tot onderwysers was 'n manier waarop die skool ook van ander opsies in terme van infrastruktuur moes gebruik maak. Twee van die respondente verduidelik dat hulle klasse gebou was van Nutec boumateriaal en dat weersomstandighede veral hier 'n groot invloed op onderrig gehad. Tobias (2018) verduidelik:

Die skool het nou nuwe klasse gekry, die feit dat ons nou in 'n actual gebou is, is nice. Maar in terme van tegnologie en hulpbronne – daar is nie! Ek het soos letterlik net 'n groen bord in my klas en dit is dit. Ek weet van die een meneer wat 'n projektor het, maar dis sy eie. Maar van die skool se kant is daar nie hulpbronne beskikbaar nie. As ons te doen kry met kaarte dan ruil ons maar uit tussen die onderwysers.

Die tekort aan hulpbronne, tegnologie en 'n funksionele biblioteek beïnvloed nie alleenlik die wyse waarop onderwysers onderrig nie, maar ook die kwaliteit opvoeding wat aan die studente oorgedra word, en dit vorm deel van die skool se formele kurrikulum en uiteindelik institusionele habitus.

6.3.5 Buitemuurse aktiwiteite

Idasvallei, die dorp waarin die skool geleë is, het 'n groot invloed op die sportsoorte wat die skool beoefen. Die respondente verduidelik dat die skool tans netbal, hokkie, rugby en sokker beoefen. Die funksionaliteit van die sportsoorte is dus 'n uitdaging weens die finansiële uitdagings wat byvoorbeeld deur vervoer en infrastruktuur daargestel word. Die een sportsoort wat wel uitstaan by LHS is sokker. Idasvallei word geken aan die deugsamheid en liefde wat die inwoners vir sokker het en hierdie belangstelling het oorgespoel na die skool. LHS se sokker is van hoë gehalte, in beide die seun- en meisiespanne. In 2012 het die skool se onder sestien seunspan tweede geëindig by 'n nasionale toernooi in Pretoria. Dit is gevolg deur 'n onoorwonne

prestasie in 2013 deur die onder-veertien seunspan, wat eerste plek in die McDonald's toernooi behaal het en sesde plek in die Nasionale Toernooi (Luckhoff High, 2018).

Die gedrag wat deur die onderwysers openbaar word en deur die studente aangeneem word, beïnvloed nie net die atmosfeer wat in die skool heers nie, maar ook die funksionaliteit van die buitemuurse aktiwiteite. Alhoewel sokker een van die buitemuurse aktiwiteite is wat presteer, word die funksionaliteit daarvan volgens Buys (2018) nie op 'n gebalanseerde wyse handhaaf nie. Buys (2018) beklemtoon hierdie punt as volg:

Op die oomblik *blom* ons sokker, maar die kinders is nie gebalanseerd nie. Hulle het dissipline op die veld, maar nie in die klas nie. Dit is 'n heel verskillende kind op die veld en in die klas. Dit is 'n probleem.

6.3.6 Die visie van die skool en skool-etos

Die identiteit van 'n skool word primêr geken aan die kultuur en etos wat deur die visie van die skool uitgeleef word. Tradisioneel was die ontwikkeling van 'n skool-etos 'n verantwoordelikheid wat gerus het op 'n dinamiese leierskapstruktuur wat moes poog om 'n sin van gemeenskaplikheid tussen die studente en onderwysers van die skool te ontwikkel. Navorsing (Suggitt, 2014) toon dat 'n skool met 'n sterk etos 'n groot invloed op onderwysers se gedrag en uithou vermoë het, wat dus vlakke van sukses en algemene dienslikheid in die skool as instansie verhoog. Na aanleiding hiervan moet die leierskapspan van die skool poog om die skool se huidige klimaat te evalueer om eksklusiwiteit te verander na inklusiwiteit by wyse van opvoedkundige praktyke in die klaskamer. Dit is dus belangrik om vas te stel watter ekspressiewe aspekte deur die skool-etos toegepas word, asook waarom dit op hierdie manier gedoen word (Reay *et al.*, 2001). Hierdie kwessie verg nie bloot 'n waarneming van die skool se organisasionele aspekte nie, maar eerder dat die logika en rasionaal agter die toepassing van hierdie aspekte vasgestel moet word.

LHS het ontstaan as 'n wetenskapgedrewe sekondêre skool met die leuse: "Opvoeding is lig". Die visie van die skool is volgehou deur die laboratoriums in die skool toe te rus met goeie kwaliteit toerusting, 'n funksionele bestuurspan en hardwerkende onderwysers. Volgens die respondente het hierdie visie met die rasionalisering soos ingestel deur die Departement van Onderwys verander, en dit het

veroorzaak dat die skool hierdie laboratoriums ook vir ander klasse en doeleindes moes gebruik. In die proses het die skool nie net sy dryf vir wetenskap verloor nie, maar ook duur toerusting en funksionele laboratoriums.

Die opvoedkundige ligbron wat LHS poog om vir studente te wees, word volgens die respondente reeds tydens studente se toelatingsproses tot die skool uitgelig. Elke voornemende student ontvang 'n dagboek waarin die skool se beleid, visie en missie gestipuleer word. In die geval waar 'n student deur LHS aanvaar word, word hulle versoek om die skoolbeleid te onderteken met die doel dat die skool se etos ernstig geneem sal word. In die geval waar 'n student nie in lyn met die skool se etos optree nie word die kwessie deur drie sisteme gefiltreer: die onderwyser, die skoolhoof en uiteindelik die beheerliggaam. Die sisteme word onderskraag deur verskeie dissiplineringsstelsels, soos detensies en dissiplinêre verhore, wat deur die beheerliggaam gelei word. Die dissiplineringsstelsel is van so 'n aard dat elke onderwyser skriftelik kan aandui watter strafmaatreël die student oortree het. 'n Brief word dan aan die ouers gestuur waarby daar onderteken moet word ter kennisname van die kind se detensiedag, datum en oortreding. Suggitt (2014) argumenteer dat baie leierskapstrukture dikwels 'n fundamentele fout begaan in die ontwikkeling van 'n skool se etos, visie en missie – dit is om te glo dat 'n skool-etos slegs op grond van skriftelike beleide ontwikkel kan word. Suggitt (2014) verduidelik dat skoolsisteme dus in hierdie proses 'n leemte laat in die praktiese toepassing van die beleide. Van Wyk (2018) argumenteer, in ooreenstemming met Suggitt (2014), dat die detensieklasse oneffektief is en dus 'n groot impak op die skool-etos het.

Die studente sien dit as 'n geleentheid om weg van hulle huise af te wees, want dit is baie keer nie *lekker* by hulle huise nie (Van Wyk, 2018)

Claassen (2018) verduidelik verder dat, in die geval waar die skool met vlak twee- of drie-oortredings moet werk, word dit verwys na die skool se beheerliggaam. Indien leerders drie keer aan dieselfde oortreding skuldig bevind word, word hulle geskors en hulle ouers word ingeroep skool toe. Volgens Claassen (2018) is dit oneffektief, want baie leerders woon nie binne loopafstand van die skool nie en dit veroorsaak dat ouers nie opdaag nie. Die beheerliggaam skors dan gewoonlik 'n student vir minstens sewe dae, na aanleiding van die ernstigheid van die oortreding. Buys (2018) neem die argument verder en beskou dit as 'n probleem wat beslis deur die skool en die beheerliggaam deurdink moet word, aangesien die student wat oortree het in baie

gevalle vir sewe dae sonder toesig by die huis is. Indien die leerder dan terugkeer skool toe, is daar baie werk wat ingehaal moet word. Buys (2018) argumenteer dat “[o]p papier is ons stelsel goed, maar onderwysers voer dit nie konsekwent uit nie”.

Die identiteit van LHS word primêr geken aan die kultuur en etos wat deur die visie van die skool uitgeleef word. Die kultuur waarvolgens die skool funksioneer, misken ’n groot aantal studente se primêre habitusse, wat veroorsaak dat die visie van die skool nie ten volle deur alle studente uitgeleef word nie. Die tradisionele ontwikkeling van ’n skool-etos, wat tans berus op ’n wanfunksionele leierskapstruktuur, dra nie by tot gemeenskaplikheid in die skool nie, maar eerder tot eksklusiwiteit en ’n verwerping van die skool se visie en institusionele habitus.

6.4 Die informele kurrikulum: die impak van verskeie rolspelers wat studente buite die fisiese en formele bakens van die skool opvoed

6.4.1 Ouers en gemeenskap

Die impak van verskillende rolspelers wat studente buite die formele bakens van die skool opvoed, is reeds in hoofstuk 5 as ’n groot uitdaging uitgelig. Die onbetrokkenheid van ouers, die verwerping van die skool en ’n afwesige alumnikorpus dra by tot die negatiewe agtergrond waarteen studente “opgevoed” word.

Soos reeds vroeër genoem, het die instelling van demokrasie in Suid-Afrika die geleentheid vir swart en bruin studente gebied om hulle opvoeding by voormalige model C-skole te voltooi. Hierdie geskiedkundige transformasie het veroorsaak dat baie inwoners van Idasvallei en die omliggende areas LHS verwerp het. In die proses het baie oudstudebende bande met LHS gebreek weens die feit dat hulle kinders nou by die skole in die middedorp onderrig word en hul lojaliteit dus daar lê. Die studente wat wel tans by LHS is, word saamgestel uit jongmense wat nie toelating tot die skole in die middedorp kon kry nie of dié wat LHS beskou as hulle maklikste en dikwels enigste uitweg tot opvoeding. Dit veroorsaak dat die studente ’n ander dinamika in verhouding tot die skool het en dus opvoeding en skoolgaan uitdagend in alle opsigte maak. ’n Groot aantal van die studente by LHS woon nie in Idasvallei nie en maak dus van publieke vervoer gebruik. Die fisiese afstand tussen die skool en die studente se wonings is ’n aspek wat grootliks ouerbetrokkenheid beïnvloed. Die respondente verduidelik dat ouerbetrokkenheid naas die dissipline in die skool ’n groot uitdaging is.

Claassen (2018) beklemtoon dat die uitdaging met betrekking tot ouerbetrokkenheid ook veroorsaak dat baie ouers nie vergaderings bywoon nie:

Ons kontak gereeld die ouers, maar die ouers kom nie na vergaderings toe nie ... Ook met die integrasie van kinders wat tradisioneel nie deel was van die gemeenskap nie [kinders wat nie in Idasvallei woon nie, maar in en rondom Stellenbosch] het ons ouers gekry wat nie 'n band gehad het met LHS nie. Voorheen was al die kinders wat daar was se ouers ook daar en die ouers kon die etos oordra.

Die respondente argumenteer verder dat baie ouers skool toe kom om die onderwysers se foute uit te lig, eerder as om 'n oplossing vir hulle kinders se uitdagings te vind. Tobias (2018) verduidelik dat:

As 'n ouer moet skool toe kom as gevolg van 'n kind wat 'n dissiplinêre probleem het, dan is dit altyd eerste: hoekom my kind? Hoekom het die onderwyser dit aan my kind gedoen? So they come to challenge us as educators. Dit maak ons taak verskriklik moeilik.

Nog 'n respondent beklemtoon:

Die onderwysers probeer regtig hulle beste. Die support kom ook nie van die ouers af nie. Hulle judge ons liever. So jy kan nie baie verwag van die kind nie. Die ouers betaal ook nie skoolfooie nie en hulle woon nie ouervergaderings by nie (Van Wyk, 2018).

Daar is 'n leemte in onderwyser-ouer-interaksies weens die feit dat beide onderwysers en ouers mekaar met agterdog en wantroue bejeën. Die klein kwessies word geïnterpreteer deur die perspektiewe wat beide partye daarstel. Terwyl LHS se institusionele habitus nie die kultuur en taal van studente in die Engelse klasse herken nie, herken die ouers van die Engelse studente nie die mono-etniese institusionele habitus van LHS nie, wat daaglikse interaksies en 'n positiewe opvoedkundige wording vernietig (Celik, 2017:22).

6.4.2 Studente se opvoedkundige wording: die onderwysers se perspektief

'n Skool kan nie alleen verantwoordelikheid neem vir die opvoedkundige suksesse of mislukkings wat aan studente se naskoolse keuses gekoppel word nie, maar 'n skool beskik wel oor die vermoë om deur kern institusionele faktore studente se keuses en

uiteindelik opvoedkundige wording verstaanbaar te maak (Van Zanten, 2012). Een so 'n faktor is dus die rol wat onderwysers inneem in verhouding tot studente se opvoedkundige wording (Dick & Rallis, 1991).

Die eerste respondent, meneer Claassen, beskou studente se opvoedkundige wording as 'n middel wat daagliks deur die voorbereiding van 'n onderwyser gestimuleer en ontgin moet word. Die tweede respondent, juffrou Buys, verduidelik dat sy 'n prominente rol speel om studente bloot te stel aan verskillende tersiêre instansies deur jaarlikse loopbaanuitstallings by die skool te loods. Die derde en vierde respondente, juffrouens Van Wyk en Tobias, deel dat hulle as jong onderwysers geen insae het in die naskoolse keuses van LHS se studente nie en dat dit dus 'n aspek is waarby slegs die meer ervare onderwysers betrokke kan raak. Die perspektiewe van die onderwysers wek groot kommer in terme van die funksionaliteit van die rol wat hulle as 'n geheel in studente se naskoolse keuses speel (Van Zanten, 2012).

Die gebrek aan 'n funksionele institusionele habitus by LHS wat deur die formele en informele kurrikulum onderskraag word, affekteer nie net die gedrag wat deur die onderwysers aan die studente openbaar en deur laasgenoemde aanvaar word nie, maar ook die heersende atmosfeer in die skool, wat uiteindelik 'n groot invloed op studente se opvoedkundige wording het. Dit speel uit in 'n tekort aan ondersteuningsnetwerke, en 'n gebrek aan hulpbronne en buitemuurse aktiwiteite en die visie wat deur die skool uitgedra word. Claassen (2018) argumenteer dat die gedrag wat deur onderwysers openbaar word hoofsaaklik die mate bepaal waartoe studente-wording aangemoedig of ontmoedig word, asook die opvoedkundige keuses wat hulle ná skool maak. Claassen (2018) noem:

Ek het 'n geval gehad waar ek gesien het hoe 'n onderwyser by LHS 'n leerder se selfbeeld afgebreek het sodat hy gevoel het hy wou nie verder gaan nie. Die onderwyser was problematies ... Verhoudingsprobleme [tussen die onderwyser en die student]. Daar het ek gesien hoe 'n onderwyser 'n kind kan change, maar andersins was hy [die leerder wie se selfbeeld geknak was] 'n ideale leerder vir medies en tersiêre studies.

Die studente volg verskeie roetes met betrekking tot hul naskoolse keuses en uiteindelijke opvoedkundige paadjies. In die geval waar 'n student matriek slaag, is die tendens by LHS dat die studente 'n diplomakursus by Boland Kollege op Stellenbosch

volg, oorbruggingskursusse by die Universiteit Stellenbosch doen, direk gaan werk of, in die uiterste gevalle, 'n graadkursus aan 'n universiteit vold. Indien 'n student by LHS matriek drui, word die volgende tendens gevolg: herhaal matriek, werk by 'n kettingwinkel in die middedorp of sit werkloos by die huis. Van Wyk (2018) dui aan dat:

Baie van ons kinders gaan Boland Kollege toe, maar daar is ook baie wat nie kollege toe gaan nie en self ook nie eers gaan werk nie. Hulle is werkloos. [In terme van statistiek gaan] 10 van die matrieks universiteit toe. Dis die kinders wat in die top 20 was en ondersteuning [by die huis] het.

Die respondente verduidelik dat weens die skool se drastiese afname in die nasionale senior sertifikaat slaagsyfer, is daar ook studente wat matriek herhaal of bloot hopeloos by die huis sit. As jong onderwyseres argumenteer Tobias (2018) dat sy nie veel kennis dra van die skool se slaagsyfer vir die afgelope twee jaar (2016-2018) nie weens die feit dat dit taboe is om daaroor te praat.

Buys (2018) merk veral op dat die verhouding tussen die skool en alumni aan skerwe lê, wat beteken dat die skool nie 'n stelsel in plek het waar studente se naskoolse keuses geanaliseer en opgevolg word nie. Sy verduidelik (Buys, 2018) dat:

[ons] kontak met ons alumni is ook 'n groot probleem, daai verhouding [tussen die skool en oud-leerders] is morsdood. Baie oud Lüchhoffers het nie daai verantwoordelikeheidsin nie. As hulle uit die skool uit is dan worry hulle nie meer oor die skool nie.

Tobias (2018) argumenteer in teenstelling dat die verantwoordelikheid nie slegs op die studente rus nie, maar eerder op die onderwysers en skoolbeheerliggaam:

Ek dink nie daar is opvolg nie, ek dink nie daar word iets gedoen nie. Dis amper soos bye jy's Matriek en part of life. Ek het nog nooit van so iets ['n alumni of opvolg tsel] gehoor by die skool nie.

Die skool lê veral klem op die feit dat studente verder moet gaan studeer, maar dit bleik asof daar 'n gaping is in die opvolg van matrikulante se naskoolse keuses en aspirasies. Die respondente is dit eens dat die skool baie min weet van wat regtig met die studente na skool gebeur.

6.5 Samevatting

Hierdie hoofstuk het deur die “leefwêreld”-kontekste van vier onderwysers by LHS die institusionele habitus van die skool teen die agtergrond van die formele en informele kurrikulum geskets. Die formele kurrikulum word ontwikkel deur verskeie ondersteuningsnetwerke binne die fisiese ruimte van die skool. Die ondersteuning wat deur die netwerke gemedieër word, beïnvloed nie net die wyse waarop opvoedkundige ongelykhede binne die institusionele habitus van die skool gereproduseer word nie, maar ook die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en uiteindelik oorgedra word. Die gebrek aan ’n funksionele habitus spoel oor tot die gedrag wat onderwysers openbaar en aan die studente oordra, en laat hulle in isolasie terwyl hulle met uitdagende situasies en oorgroot klasse worstel. Die monokulturele institusionele habitus van LHS veroorsaak ’n disposisie vir studente in die Engelse klasse tussen wat in die skool en by die huis as waardig beskou word en maak dat hierdie studente skool as ’n “vis uit die water” ervaar en dus uitgesluit voel (Reay, 2005). Verder beïnvloed ’n tekort aan hulpbronne, tegnologie en ’n funksionele biblioteek nie alleenlik die wyse waarop onderwysers onderrig nie, maar ook die kwaliteit opvoeding wat die studente ontvang. Dit is duidelik dat die tradisionele ontwikkeling van ’n skool-etos, wat tans rus op ’n onfunksionele leierskapstruktuur, nie bydra tot gemeenskaplikheid in die skool nie, maar eerder eksklusiwiteit en ’n verwerping van die skool se visie en uiteindelik institusionele habitus veroorsaak. Die informele kurrikulum word saamgestel uit die onbetrokkenheid van ouers, wat veroorsaak dat die skoolstelsel verwerp word en dus ’n afwesige alumni korpus tot gevolg het, wat die wyse waarop studente deur eksterne faktore beïnvloed word, beklemtoon.

Die bogenoemde data toon dat die institusionele habitus van LHS nie studente wat van ’n werkersklas-agtergrond afkomstig is, voorsien van ’n produktiewe basis om ’n sin van mag in terme van akademiese sukses te ontwikkel nie. Die institusionele habitus van LHS ondersteun, in teenstelling, eerder beperkinge onder die studente. Bourdieu (2000) verduidelik dat die opvoedingstelsel klasongelykhede aanmoedig en dat sukses dus deur die besit van ’n “middelklas”-kultuur binne die stelsel gefasiliteer word. Ongelukkig besit studente afkomstig van ’n werkersklas-agtergrond gewoonlik nie die kenmerkende eienskappe om suksesvol binne die middelklas-opvoedingstelsel te funksioneer nie. Dit veroorsaak dat klas-ongelykhede prominent vertoon in opvoeding. Die data stel dus voor dat die miskennis van studente se etniese en

kulturele hulpbronne, die infrastruktuur, die tekort aan onderwysers, beperkte ondersteuningsnetwerke en monokulturele habitus die bestaande leemtes in studente se eie habitus versterk en dus 'n negatiewe invloed op studente se opvoedkundige wording het.

Hoofstuk 7

Die studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van die skool se institusionele habitus

7.1 Inleiding

Die fokus van hierdie hoofstuk is op 'n vasstelling van studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Die perspektief wat in hierdie hoofstuk aangeneem word, is gebaseer op data wat deur beide semi-gestruktureerde en fokusgroep-onderhoude gegenerereer is. Vier respondente binne die ouderdomsgroep van 19 tot 21 jaar skets die “veralgemene” opvoedkundige paadjies deur hul persoonlike “leefwêreld”-kontekste wat studente van LHS ná matriek volg. Hoofstuk 5 het die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die sosiale dorpskonteks, Idasvallei, voorgestel. Die hoofstuk het met behulp van Bourdieu se eerste boublok, *veld*, getoon dat die ruimte waarin 'n gebeurtenis afspeel hoofsaaklik 'n individu se posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing bepaal. Hoofstuk 6 het deur middel van Bourdieu se tweede boublok, (institusionele) *habitus*, beklemtoon hoe die skool se opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Hoofstuk 5 en 6 het deur data en teoretiese toepassing 'n platform geskep waarop die huidige hoofstuk studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus kan analiseer met behulp van Bourdieu se derde boublok, *kapitaal*.

Die kapitaal-teorie beklemtoon hoe die dinamika van mag en posisie in die samelewing oorgedra word van generasie tot generasie. Dit verwys na die mag om sukses te behaal deur 'n soliede opvoedkundige basis of die mag om deur 'n onstabiele opvoedkundige platform en posisie te misluk. Soos Bourdieu en Wacquant (1992) verduidelik, het kapitaal die vermoë om mag oor 'n spesifieke institusionele ruimte te reguleer, óf ten gunste van óf in teenstelling met 'n student se opvoedkundige wording. Navorsing toon dat die kapitaal-teorie nie in isolasie kan funksioneer nie, maar slegs in verhouding tot 'n institusionele ruimte (*veld*). Binne die konteks van hierdie studie word die kapitaal-teorie in verhouding tot LHS geplaas soos dit ingebed is in die dorp Idasvallei, wat nie net studente op grond van klas in die samelewing

posisioneer nie, maar ook deur 'n opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.

Die hoofstuk volg 'n tematiese benadering om die impak van die dorp en skool op studente se opvoedkundige wording te skets. Die hoofstuk word ingelei deur die deelnemers se biografiese agtergrond ter kontekstualisering van hul “leefwêreld”-kontekste. Dit word gevolg deur die dorp en skool se impak op die geselekteerde studente se opvoedkundige wording. Daarna word die posisie wat studente in die samelewing beklee deur sosiale klas geanaliseer met behulp van kapitaal-teorie en in verhouding tot die skool as institusionele ruimte geplaas. Die lens word dan verskerp tot simboliese kapitaal ten einde uit te lig watter simboliese waarde studente aan opvoeding heg en hoe die skool as institusionele ruimte studente-wording, deur emosionele kapitaal, aanmoedig of beperk. Die hoofstuk word afgesluit deur die sosiale kapitaal-teorie teen die agtergrond van die studente se naskoolse aspirasies te kontekstualiseer ten einde te beklemtoon hoe hulle kulturele kapitaal in verhouding tot opvoedkundige wording gevorm word. Dit stel die studie in staat om die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van studente in 'n plattelandse dorp te bepaal.

7.2 Deelnemers se biografiese agtergrond

Bourdieu (2000) is van mening dat elke individu oor 'n “portefeulje van kapitaal” beskik wat die posisie van elkeen in die sosiale wêreld bepaal. Die portefeulje word saamgestel deur die ekonomiese, simboliese, emosionele, sosiale en kulturele kapitaalvorme wat gestalte vind in die “leefwêreld”-kontekste van studente. Die data wat in hierdie hoofstuk voorgestel word, skets die “leefwêreld”-kontekste van vier studente wat in 2016 by LHS gematrikuleer het. Drie van die studente word gekenmerk as eerste generasie-studente wat volgens Markowitz (2017) verwys na studente wie se ouers nie ná skool verder op tersiêre of universiteitsvlak studeer het nie. Die aanname wat gekoppel word aan eerste generasie-studente is dat hierdie studente dikwels “verlossers” is wat poog om deur opvoeding weg te breek van 'n werkersklasbestaan. Hierdie studente word ook as middeweg beskou waardeur hulle families terselfdertyd uit die sikliese gebondenheid van 'n werkersklas bestaan kan losbreek. Die eerste respondent skets sy opvoedkundige paadjie by LHS vanuit die perspektief van 'n Engelssprekende student wat deel gevorm het van die eerste groot

transformasie wat LHS as Afrikaansmediumskool ondergaan het. Die tweede respondent bied insig vanuit 'n Afrikaanssprekende student se perspektief en hoe haar opvoedkundige paadjie by LHS deur verskeie faktore as 'n eerstegenerasie-student beïnvloed is. Die derde en vierde respondente skets hulle opvoedkundige paadjie by LHS as deel van die skool se studente-leierskapsplan en hoe hulle opvoedkundige wording deur spesifieke ondersteuningsnetwerke in die skoolstruktuur beïnvloed is. Daar word van skuilname gebruik gemaak.

Die eerste respondent is **Michael Williams**. Die komplekse verhaal van dié 20-jarige verleen homself daartoe om sy navigering binne die konteks van die primêre en sekondêre habitus te verstaan ten einde sy eie, of meer spesifiek sy familie se persoonlike aspirasies tot 'n "beter" lewe te kan verwesenlik. Michael Williams is in 'n werkersklasgesin in die hartjie van Stellenbosch gebore. Net soos enige ander ouer het Michael se ma groot aspirasies vir haar jongste seun gehad en dit is reeds op 'n vroeë ouderdom bevestig deur hom Engels groot te maak, afgesien van die struikelblok wat die taal vir hulle as 'n Afrikaanse familie daargestel het. Die besluit was gegrond op beide persoonlike doelwitte vir die gesin en 'n beroepskeuse vir Michael wat hulle uit hul ekonomiese verdriet sou help. Dit was reeds van hierdie oomblik af duidelik dat Michael se ma, afgesien van die feit dat sy 'n produk van die gemeenskap is, nie dieselfde uitkomst vir haar seun wou hê nie. Sy ma se grootste droom vir haar seun was om 'n mediese dokter te word ten einde hul gesin vanuit die blywende letsels van apartheid te bevry. In 2016 het Michael as eerste-generasie matrikulant sy hoërskoolloopbaan op grond van die vereistes van die Nasionale Senior Sertifikaat suksesvol voltooi, maar tersiêre toelatingsvereistes gefaal. Dit het veroorsaak dat hy vir 'n jaar lank in 2017 'n oorbruggingskursus aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie (CPU) voltooi het in die hoop om sy punte te verbeter. Ongelukkig was Michael se punte steeds nie van so 'n aard om toelating tot 'n universiteit te kry nie en dus werk hy tans sonder enige sprake van verder studeer.

Die tweede respondent, **Saskia Lewis**, is gebore en getoë as 'n produk van Stellenbosch. Saskia is 'n eerstegenerasie-student wat nie net op tersiêre vlak studeer nie, maar ook graad 12 suksesvol voltooi het – 'n uitmuntende prestasie vir haar familie. Op skool was Saskia uiters hardwerkend. Die roete wat sy vir haarself uiteengesit het, was om Ingenieurswese aan die Universiteit Stellenbosch te studeer, waar sy reeds voorwaardelik aanvaar was. Met die ontvangs van die Nasionale Senior

Sertifikaat-uitslae was Saskia se droom egter spoedig ontnugter toe sy net met toelating tot 'n diploma aan die einde van graad 12 geslaag het. Dit was 'n groot emosionele uitdaging vir haar om binne 'n tydsduur van 'n paar dae aansoek te doen vir 'n kortkursus weens die feit dat sy nêrens anders as die Universiteit Stellenbosch aansoek gedoen het nie. Die verantwoordelikheid wat Saskia deur haar opvoeding vir haar gesin wou neem kon nie realiseer nie en sy blameer haarself tans daarvoor dat hulle nie kan wegbreek uit 'n werkersklasbestaan nie. Saskia bevind haarself tans as 'n student aan Northlink Tegniese Kollege en doen 'n diploma in Siviele Tegnologie. Sy hoop steeds dat sy eendag die geleentheid sal hê om 'n graadkursus te volg.

Die derde respondent, **Brandon Harris**, het van kindsbeen af in Idasvallei grootgeword en skoolgegaan. Brandon is in 'n werkersklasgesin gebore en sy ouers het hulle eie besigheid bestuur in die hoop om 'n inkomste te verdien wat hulle toelaat om van maand tot maand te kan oorleef. Brandon se droom was altyd om Drama aan die Universiteit Stellenbosch te studeer. Hy het sy ma op 'n jong ouderdom verloor en die verantwoordelikheid vir 'n suksesvolle opvoedkundige paadjie het dus op hom alleen gerus. In graad 10 het Brandon sy vriendskap met 'n jarelange vriend herbou en dit het sy uitkyk op die lewe verander – hy het besluit om sy droom as akteur na te jaag. Sy vriend se ouers het nie net vir Brandon emosioneel ondersteun nie, maar ook akademies aangemoedig om verder te studeer. In 2016 was Brandon ontnugter deur sy swak matriekuitslae. Brandon het matriek met toelating tot 'n diploma geslaag en moes noodgedwonge rondsoek vir diplomaprogramme om na skool te gaan doen. As student wat 'n jaarlikse posisie in die skool se top 20 akademies presterende studente gehad het, was Brandon se matriekuitslae 'n groot skok en aanpassing vir hom. Na matriek het Brandon sy punte gaan verbeter en uiteindelik toelating tot universiteit gekry op voorwaarde dat hy 'n verlengde graadprogram doen. Brandon bevind homself tans in 'n posisie waar hy 'n verlengde graadprogram in Jeugwerk aan die Universiteit Stellenbosch studeer. Hy is nie passievol oor sy kursus nie, maar dankbaar dat hy ten minste in die sisteem toegelaat is. Hy hoop om steeds eendag Drama te studeer.

Die vierde respondent, **David Adams**, is gebore in 'n middelklasfamilie wat woonagtig is in Idasvallei. David het 'n groot opvoedkundige ondersteuningsnetwerk. Hy het sy opvoedkundige paadjie by LHS as deel van 'n familietradisie begin. David se ouers is van mening dat die skool nie die hoogte van 'n student se opvoedkundige sukses

bepaal nie, maar dus die hoeveelheid moeite wat 'n student in hul opvoeding insit. David se ma werk in 'n tersiêre opvoedkundige rigting en sy is dus David se grootste ondersteuning ten einde sukses in terme van opvoeding te behaal. David is voorwaardelik aanvaar vir studie in Ekonomie, maar weens sy swak matriekuitslae is hy afgekeur vir sy eerste keuse. Soortgelyk soos Brandon studeer David 'n verlengde graadprogram in die Universiteit Stellenbosch se Teologiesedepartement. David vind die aanpassing by die universiteit uiters uitdagend. Hy druipe herhaaldelik vakke en beoog om volgende jaar genoeg krediete op te bou om toelating tot 'n ander studierigting te kry, iets wat sy belangstelling sal prikkel.

Na aanleiding van bogenoemde data word studente in 'n disposisionele agterstand ten opsigte van hul toekomstige opvoedkundige weë geplaas deur die impak wat die dorp se habitus op die institusionele habitus van LHS het. Alhoewel die respondente verskillende roetes in terme van hul opvoedkundige wording volg, is daar wel ooreenkomste wat toon dat studente-wording vanuit 'n disposisionele agterstand nagestreef word wat onderskraag word deur die teorieë van habitus, kapitaal en veld.

7.3 Die dorp en skool se impak op die geselekteerde studente se opvoedkundige wording

Die term habitus funksioneer volgens Grenfell (2008) nie in isolasie nie, maar eerder as 'n resultaat van die skeppende verhouding tussen studente se “kapitaal” en “veld”. Hierdie verhouding word met behulp van die volgende vergelyking opgesom:

$$[(\text{habitus})(\text{kapitaal})] + \text{veld} = \text{praktyk}.$$

Binne die konteks van hierdie studie vervul praktyk die rol van studente se naskoolse aspirasies en opvoedkundige wording. Op grond hiervan stel die bogenoemde formule voor dat studente se opvoedkundige wording (praktyk) plaasvind as 'n resultaat van die skool se institusionele habitus, kapitaal en die posisie wat studente in verhouding tot die veld inneem. Hierdie formule beklemtoon dus dat opvoedkundige wording nie op grond van sosiale agente se habitus plaasvind nie, maar eerder as 'n resultaat van die verhouding tussen die habitus, kapitaal en veld; met ander woorde, die dorp en die skool se impak en hoe dit studente-wording as 'n geheel vorm en hervorm.

Die impak wat die dorp, Idasvallei, op studente-wording het, is diep gewortel in 'n sterk polities-sosiale konteks wat die inwoners in 'n klasse-skeuring dompel. Die

gefragmenteerde gemeenskap bestaan uit twee groepe: diegene wat uit die sikliese gebondenheid van apartheid kon losbreek en ander wat steeds vasgevang is in die strop van 'n armoedige bestaan. Die skeuring spoel oor in opvoeding en skoolgaan op die dorp, wat tot gevolg het dat middelklasleerders in Idasvallei na die voormalige model C-skole in die middedorp gaan, terwyl LHS die sogenaamde deursnit van die gemeenskap dien. Die “leefwêreld”-kontekste van die vier respondente word 'n metafoor vir die politiese impak wat apartheid op die dorp se geskiedenis het en speel uit teen die agtergrond van 'n leemte aan ouerbetrokkenheid en dissipline en swak akademiese uitslae. As gevolg hiervan word die algemene tendens wat studente in Idasvallei in terme van verskeie opvoedkundige roetes volg weereens gekoppel aan klas. Middelklasstudente jaag studies op tersiêre vlak na, terwyl werkersklasstudente in die proses 'n verlies ly weens beperkte kapitaal en wanposisionering wat veroorsaak dat hulle druip, werkloos by die huis sit of dikwels alternatiewe roetes moet volg ter nastrewing van hul opvoedkundige wording.

Die letsels van apartheid beïnvloed nie net die dorp se habitus nie, maar ook die skool se institusionele habitus en die impak wat dit as 'n geheel op studente-wording het. Die institusionele habitus van LHS word onderskraag deur 'n nasionale opvoedingstelsel wat klas-ongelykhede aanmoedig deur sukses te koppel aan die besit van 'n “middelklas”-kultuur. Deur die respondente se “leefwêreld”-kontekste word Michael, Saskia en Brandon gekenmerk as werkersklasstudente, met David as die uitsondering. Die ondersteuning wat David van eksterne netwerke ontvang en die feit dat hy by die huis blootgestel is aan 'n middelklaskultuur veroorsaak dat hy met gemak binne die middelklas- opvoedingstelsel dog werkersklasskool kan funksioneer.

Michael, Saskia en Brandon is dus voorstellend van die sogenaamde deursnit wat LHS dien en weens die feit dat hulle in besit van 'n werkersklashabitus is, vind hulle dit uitdagend om suksesvol binne die middelklas- opvoedingstelsel en uiteindelik LHS te funksioneer. Die institusionele habitus van LHS voorsien nie werkersklasstudente van 'n produktiewe basis om 'n sin van mag in terme van akademiese sukses te ontwikkel nie. Dit moedig in teenstelling beperkinge aan deur 'n miskenning van studente se etniese en kulturele hulpbronne, asook 'n tekort aan ondersteuningsnetwerke, infrastruktuur, onderwysers en 'n monokulturele habitus. Dit het tot gevolg dat klas-ongelykhede prominent deur die institusionele habitus van die skool uitspeel en veroorsaak dus dat die bestaande leemtes in studente se primêre

habitus versterk word en dus 'n negatiewe invloed op studente se opvoedkundige wording het.

Die skeppende verhouding tussen die impak van die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus veroorsaak dat studente van LHS vasgevang is in die dinamika van 'n "veld" wat dus die basis vorm waarvandaan hulle hul opvoedkundige wording nastreef. Die analogie van 'n fisiese sokkerveld teenoor 'n sosiale institusionele veld beklemtoon dat daar geen gelyke "speelvlak" is nie. In die sosiale institusionele veld of die opvoedkundige sfeer is daar "middelklas"-spelers wat reeds in besit van die geskikte kapitaal is wat hulle kan gebruik ten gunste van 'n suksesvolle opvoedkundige wording. Hierdie "middelklas"-spelers benut hulle kapitaal op so 'n wyse dat hulle in staat is om hul sosiale hiërargiese posisie in die samelewing te behou, terwyl die "werkersklas"-spelers, soos in die geval van LHS, nie verder op die hiërargiese leer kan vorder nie weens die impak van die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus en hoe dit as 'n geheel studente in 'n agterstand posisioneer ten opsigte van hul opvoedkundige wording.

Kapitaal is 'n uitbreiding van sosiale besittings in die vorm van idees en aspekte waarin individue glo. Dit sluit die kennis en waardes wat deur families, vriende en sosiale groepe oorgedra word in, wat sodoende ingebed is in 'n student se opvoedkundige wording. Aan die hand van die impak wat die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus het, neem kapitaal vyf verskillende vorms aan. Hierdie vorms staan bekend as ekonomiese, simboliese, sosiale, emosionele en kulturele kapitaal. **Ekonomiese kapitaal** verwys na die ekonomiese hulpbronne en status waaroor 'n individu beskik wat posisionele waarde by 'n individu voeg in die sosiale hiërargie van die samelewing. Die hulpbronne verwys ook na kennis en waardes wat individue of instansies van families, gemeenskappe en sosiale groepe ontvang en wat hul posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing reguleer. **Simboliese kapitaal** sluit in simboliese rykdom en waarde wat geheg word aan bates, geld, opvoeding, ensovoorts. Bourdieu (1996:273) argumenteer dat opvoeding deur families gebruik word as 'n strategie om hul sosiale posisie in die samelewing te verbeter. Opvoeding as vorm van simboliese kapitaal werk saam met ander kapitaaltipes om die posisie van sosiale agente in verskeie velde te bevoordeel of te benadeel. **Sosiale kapitaal** verwys na die sosiale netwerke en verhoudings wat 'n individu met ander individue of instansies opbou ten einde 'n spesifieke posisie in die samelewing in te neem of te

probeer behou. **Emosionele kapitaal** verwys spesifiek na die noue en intieme verhoudings wat 'n individu vorm, met ander woorde die tyd en emosionele energie wat bestee word aan 'n spesifieke individu, aspek of groep, terwyl **kulturele kapitaal** verwys na die kennis en disposisies waaroor 'n individu as deel van 'n sekere groep, klas of instansie beskik, wat sodoende opvoedkundige wording as 'n geheel vorm en hervorm. Die impak wat die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus het, veroorsaak dat studente kapitaal ten bate van opvoedkundige wording vanuit 'n disposisionele agtergrond uitoefen. Dit beïnvloed nie alleenlik die posisie wat studente in die samelewing inneem nie, maar ook die simboliese waarde wat hul aan opvoeding heg en hoe die skool as institusionele ruimte studente-wording deur emosionele kapitaal aanmoedig of beperk. Na aanleiding hiervan beklemtoon dit hoe sosiale en kulturele kapitaal teen die agtergrond van 'n student se naskoolse aspirasies en opvoedkundige wording gevorm word.

7.4 Die invloed van ekonomiese kapitaal op die simboliese waarde wat studente heg aan opvoeding

Sosio-ekonomiese toestand en psigologiese impak

Sosiale klas is 'n relatiewe status wat aan 'n groep mense op grond van hulle rykdom, inkomste, posisie en mag in die samelewing toegeken word. Rykdom en inkomste is breë aspekte wat individue in staat stel om tussen klasse te beweeg, afhangend van geleenthede, akademie en kwalifikasies. Dit beteken dat baie individue grootword in 'n werkersklasfamilie, maar as volwassenes in die middelklassfeer leef. Manstead (2018) argumenteer dat sosiale klas 'n psigologiese impak op 'n student se sosio-ekonomiese status het. Manstead (2018) verduidelik verder dat die materiële toestand waarin studente grootword 'n blywende effek op hul persoonlike en sosiale identiteite het en dus die manier waarop hulle reageer op hulle sosiale omgewing en wat hulle naskoolse aspirasies beïnvloed.

In die geval van Michael, die eerste respondent, word die psigologiese impak wat sy werkersklasbestaan op die verbetering van sy sosio-ekonomiese status het, beklemtoon deur die huidige situasie waarin hy homself bevind. Michael (Williams, 2018) het in 2017 'n oorbruggingsjaar by CPUT gedoen ter verbetering van sy matriekuitslae.

In 2017 I did a bridging course to better my matric results through CPUT. I once again, like in matric, put in a lot of effort to get to and from campus every Saturday. There were days when my mom used our last money to pay for a train ticket ... After I received my results from CPUT it came out worse. I feel angry ... frustrated, it's as if I lack the understanding of certain basic concepts ... At the moment, I don't think I'm going back to studying.

Die psigologiese impak wat sy werkersklasbestaan op Michael het, speel uit teen die agtergrond van sy keuse om nie verder te gaan studeer nie. Die realiteit is dat die werkersklasbestaan indirek vir Michael geleer het dat alhoewel opvoeding 'n soliede opvoedkundige wording ondersteun, dit ook aanvaarbaar is om 'n lewe daarsonder te kan maak, soos sy in die geval van sy gesin. In teenstelling word die psigologiese impak wat 'n middelklasbestaan op 'n student het deur die sosio-ekonomiese status van David weerspieël. Alhoewel David in die gunstige posisie is om aan 'n universiteit te studeer, is daar steeds kenmerke van psigologiese letsels in sy persoonlike en sosiale identiteit. David studeer nie net 'n graadprogram waarin hy geen belangstelling het nie, maar die feit dat hy herhaaldelik vakke druipe, het 'n negatiewe invloed op sy persoonlike en sosiale identiteit, wat uiteindelik groot kommer wek in terme van sy opvoedkundige wording. Middelklasbestaan het dus vir David geleer dat daar, ten spyte van 'n afkeur in sy studierigting, nie 'n ander uitweg is as om verder te gaan studeer nie.

In 'n studie wat die manier analiseer waarop sosiale klas 'n individu se selfkonsep vorm, lig Stephens, Markus en Phillipps (2014) die huis in verhouding tot die skool as primêre milieus uit wat die vorming van sosiale klas beïnvloed. Stephens *et al.* (2014:615) verduidelik dat studente wat van 'n middelklas-huishouding afkomstig is nie die kommer van daaglikse uitdagings en oorlewing in die gesig hoef te staar soos werkersklasstudente nie. Middelklaskontekste bied studente die geleentheid om onafhanklik op te tree deur uitdrukking aan hul persoonlike voorkeure te gee, wat tot gevolg het dat hulle hul eie belangstellings kan ontwikkel en najaag. As eerstegenerasie- werkersklasstudente is Michael, Saskia en Brandon se akademiese roetes ietwat verskillend as David s'n. Die psigologiese impak wat werkersklasbestaan op hulle akademie het, maak nie net tersiêre toelating uitdagend nie, maar ook die stryd om uiteindelik weg te breek uit die kloue van armoede. 'n Werkersklas sosio-ekonomiese agtergrond word gekenmerk deur faktore soos 'n leemte aan tersiêre

opvoeding in die gesin; 'n lae algemene netto waarde of status op grond van inkomste; die gesin is huurders van 'n huis, of hulle is woonagtig in 'n huis waaraan jare lank betaal is en die fisiese struktuur van die huis agteruit gaan; en die gesin volg beroepskeuses wat fisiese werk insluit en met min of geen mag in die werksomgewing nie. Michael, Saskia en Brandon is almal eerstegenerasie-studente wat weens hul werkersklasbestaan 'n groot verantwoordelikheid dra. Hierdie studente is nie net die eerste individue in hulle families wat matriek suksesvol voltooi en op tersiêre vlak moontlik verder sal studeer nie, maar hulle dra ook die verantwoordelikheid van “verlossers” wat hulle gesinne deur opvoeding uit hul werkersklasbestaan kan red.

Ter kontekstualisering van die bogenoemde is Michael en sy gesin jarelange huurders van 'n huis waarin die beroepe van haarkapster, motortegnikus en elektrisiën nie 'n stabiele inkomste is om aansoek te doen vir 'n huislening om uiteindelik 'n huis te koop nie. Saskia en haar gesin woon, in kontras met Michael, in 'n huis wat in hulle familie van generasie an generasie aan hulle oorgedra is. Saskia se ouers werk in die kleinhandelbedryf, terwyl haar ouer broer en suster werkloos by die huis is en steeds op 'n volwasse ouderdom afhanklik van hul ouers is. Brandon se pa besit sy eie besigheid wat hy van die huis af bestuur. Brandon en sy gesin woon in Idasvallei vandat hy kan onthou. Die ekonomiese toestand van sy pa se besigheid wissel en doen goed genoeg om ten minste die huishouding se maandelikse uitgawes te dek. In teenstelling is David die derde persoon in sy gesin wat aan 'n universiteit studeer. David se familie word hoofsaaklik deur 'n generasielange suksesvolle besigheid onderhou. David se ma werk vir 'n tersiêre instelling wat tot dusver 'n groot vorm van opvoedkundige welvarendheid vir David tot gevolg gehad het. Die tipe verantwoordelikheid wat Michael, Sasha en Brandon teenoor hulle families het, is in kontras met dié van David, wie se familie reeds in 'n stabiele ekonomiese posisie is.

Jensen (2008) argumenteer dat middelklasstudente soos David neig na individualisme in terme van opvoedkundige wording, terwyl werkersklasstudente soos Michael, Saskia en Brandon meer gemeenskapgesentreerd is en verantwoordelik voel om hulle families uit die siklus van werkersklasbestaan te bevry. Magubane (2016) konseptualiseer die verantwoordelikheid wat Michael, Saskia en Brandon dra as 'n vorm van *Swart belasting*, of beter bekend in Engels as *Black tax*. Swart belasting verwys nie net na die diepe gemeenskaplike vlak van diskriminasie en die blywende impak van sosiale ongelykhede wat deur Apartheid veroorsaak is nie (Mwandiambira,

2015). Swart belasting verwys ook na die finansiële verantwoordelikheid wat op studente en werkende volwassenes geplaas word om hulle families te onderhou (Mhlungu, 2015) en te bevry uit die siklus van hul werkersklasbestaan.

Na aanleiding hiervan heg werkersklasstudente grootsimboliese waarde aan opvoeding weens die tekort aan ekonomiese hulpbronne en ondersteuning waaroor hulle beskik. Die realiteit is dat 'n student se sosiale klas die student die vermoë gee om hom/haarself ten gunste van of in teenstelling met 'n suksesvolle opvoedkundige wording te posisioneer. Bourdieu (2000) argumenteer dat die 'speelvlak' vir werkersklas- teenoor middelklasstudente binne die sosiologiese opvoedkundige veld ongelyk is weens die feit dat die skoolstelsel sosiale ongelykhede produseer deur norme en waardes aan te moedig wat aan middelklasstudente bekend is (Bourdieu & Passeron, 1990). Dit veroorsaak dat middelklasstudente akademies beter vaar as werkersklas studente op grond van die "meritokratiese aanname" van vaardighede. Op hierdie manier word die ideologie van meritokrasie gebruik om sosiale klasverskille in skole te reproduseer (Darnon, Wiederkehr, Dompnier & Martinot, 2018). Dit het tot gevolg dat werkersklasstudente nie oor die nodige sosiale en ekonomiese kapitaal beskik om die gaping tussen primêre en sekondêre habitus te oorbrug nie. Terwyl middelklasstudente se primêre habitus ooreenstemmend is met die skool se sekondêre, institusionele habitus, en die oorgang van huis na skool vind gemaklik plaas, ontwikkel daar 'n sigbare pedagogiese ongelykheid wat werkersklasstudente sukkel om te oorkom. Dit beteken dat middelklasstudente reeds oor die kennis en waardes beskik om hul posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing te reguleer, terwyl werkersklasstudente dit uitdagend vind om in die sosiale hiërargie te vorder en weens 'n gebrek aan kennis en ekonomie poog om deur 'n simboliese waarde aan opvoeding te koppel vir 'n beter toekoms te wens.

Opvoeding as simboliese waarde

Simboliese kapitaal sluit die simboliese rykdom en waarde in wat studente en hul families heg aan bates, kapitaal en spesifiek opvoeding. Michael, Saskia en Brandon heg groot waarde aan die verbetering van hul ekonomiese kapitaal en beskou dus opvoeding as 'n belangrike vorm van simboliese kapitaal wat hulle vanuit die kloue van 'n werkersklasbestaan kan bevry. Bourdieu (1996) argumenteer dat opvoeding deur families gebruik word as 'n strategie om hul ekonomiese kapitaal in verhouding tot hul sosiale posisie in die samelewing te verbeter. Opvoeding as vorm van

simboliese kapitaal werk saam met ander vorms van kapitaal om die posisie van sosiale agente in verskeie velde te bevoordeel of te benadeel.

Die situasie waarin Michael homself tydens sy graad 7 jaar bevind het, dien as voorbeeld van hoe 'n tekort aan ekonomiese kapitaal en die area waarin hy woon sy kanse op 'n vooruitstrewende simboliese kapitaal by 'n voormalige model C-skool in die middedorp beperk het. Michael verduidelik hoe opvoeding as vorm van simboliese kapitaal gebruik is om veral Engelssprekende werkersklasstudente in Stellenbosch se opvoedkundige wording te beperk. Stellenbosch is tans vasgevang in 'n stryd waar daar 'n tekort aan Engelsmedium sekondêre skole vir studente is. Die enigste Engelsmedium sekondêre skool op die dorp is 'n skool wat hoofsaaklik meisies dien. Dit maak Paul Roos Gimnasium die enigste tweetalige sekondêre seunskool op Stellenbosch. Weens die feit dat Paul Roos tweetalig is, aanvaar hulle 50% Engelssprekende en 50% Afrikaanssprekende seuns, met die vereiste dat studente binne 'n sekere radius van die skool moet woon. Michael was een van menigte seuns wat nie plek by Paul Roos kon kry nie weens die feit dat hulle volgens die skool te ver weg woon.

At the end of my grade 7 year there wasn't enough accommodation for English learners in Stellenbosch, because Paul Roos was the only English medium school for boys here, within travelling distance. It was either Paul Roos or you have to attend a boarding school or travel ... They said that I was not accepted because I live too far from the school. We knew they were not being honest because there are about six buses that provide transport for learners travelling to and from Paul Roos from the Somerset, Strand and Gordon's Bay areas daily (Williams, 2018).

Die berekende aantal kilometers vanaf Paul Roos tot by Idasvallei is ongeveer 4 km, teenoor Somerset-wes, Strand en Gordons Baai wat 20 km en verder van Paul Roos geleë is. Dit het Michael en sy ouers genoodsaak om hulp by die Departement van Onderwys te gaan pleit en op hierdie manier het Michael, en vele ander Engelssprekende studente, se akademiese reis met LHS gekruis. Michael (Williams, 2018) vertel verder:

The department's [of Education] exact words were: "they will make a plan for us" ... On 7 January they (department of education] let us know that there will be English classes starting at LHS.

Die plan wat volgens die Departement van Onderwys uiteengesit is was om vir die groep werkersklas, Engelssprekende studente 'n Engelse baan by LHS te begin. Dit was die maklikste moontlike uitweg vir die Engelssprekende studente wat nie oor die ekonomiese kapitaal beskik het om daagliks vêr te reis, dus buite Stellenbosch, om sekondêre opvoeding te ontvang nie:

We started our first day on the 21st [of January], there were no teachers, nothing. They [principals of LHS] called us all [group of English-speaking students] to the office that day and said they don't know what we are doing here, but there will be no English classes at LHS (Williams, 2018).

Michael se akademiese reis met LHS en die worsteling met taal is verteenwoordigend van 'n groot aantal werkersklas, Engelssprekende studente wat deur opvoeding wou losbreek vanuit 'n swak ekonomiese kapitaal, maar beperk was deur 'n leemte aan 'n funksionele formele en informele kurrikulum (Poromaa, 2017) binne LHS. Die leemte aan 'n funksionele institusionele habitus beïnvloed nie net die ondersteuning in terme van emosionele kapitaal wat die skool veronderstel is om te bied nie, maar ook die sosiale verhoudings en netwerke wat studente se opvoedkundige wording binne die skool vorm en hervorm.

7.5 Die invloed van emosionele kapitaal op sosiale kapitaal

Emosionele kapitaal word in verskeie studies (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Portes, 2000; Putnam, 1995) geteoretiseer as 'n konsep wat die invloed van sosiale verhoudings op die opvoedkundige prosesse van studente binne die institusionele ruimte van die skool kenmerk. Binne die konteks van hierdie studie verwys emosionele kapitaal na die noue en intieme verhouding wat die skool met 'n student deur die formele en informele kurrikulum vorm. Die formele kurrikulum is 'n uitbreiding van die skool se pastorale en strukturele faktore, soos ondersteuningsnetwerke, die atmosfeer wat in die skool heers, die gedrag wat deur die onderwysers en studente openbaar word, die beskikbaarheid en aanwending van hulpbronne, ens. (Poromaa, 2017). Die informele kurrikulum verwys na die impak van verskeie rolspelers op studente se

wording, ambisies en leer buite die fisiese bakens van die skool, soos reeds breedvoerig in hoofstuk 6 verduidelik.

7.5.1 Ondersteuningsnetwerke en die gedrag wat deur onderwysers en studente openbaar word

Die emosionele kapitaal wat aan studente deur ondersteuningsnetwerke binne die fisiese bakens van die skool gebied word, lok kontrasterende gevolge in terme van die skool se doel uit. Saskia (Lewis, 2018) verduidelik:

Die skool het 'n support organisasie wat Community Keepers genoem word. Ek weet baie kinders het na hulle toe gegaan net om 'n free periode of so te het. Hulle het baie van hulle kant af probeer doen om ons te betrek, maar baie min kinders het belang gestel. Ek sou ook nie my problems met ander wou deel nie, plus hoe gaan dit jou help om iets in life te word?

Soos reeds genoem, vervul Community Keepers 'n groot ondersteuningsrol vir studente by LHS, maar die skool ontvang ook gedeeltelik ondersteuning van die Universiteit Stellenbosch. Die leefwêreld kontekste van studente in LHS beklemtoon dat ondersteuning met betrekking tot emosionele kapitaal op grond van meriete aan studente voorsien word. Dit vind plaas deur middel van ekstra klasse en deur die hulp van ondersteuningsnetwerke in terme van tersiêre toelating. David (Adams, 2018) verduidelik:

Van graad tien af het ons gratis ekstra wiskunde gehad vir leerders van die skool se top 20 ... en in graad 12 het ons telematiese klasse gehad. Ons rekeningkunde kinders het na skool ook live met die videos geleer.

In ooreenstemming met David verduidelik Saskia en Brandon dat enige student in LHS nie hierdie voorreg van akademiese ondersteuning kon geniet nie, maar slegs studenteleiers wat onder die skool se top 20 akademies presterende kandidate was. Michael voeg by dat die institusionele habitus van die skool op so 'n manier saamgestel is om nie net 'n wig tussen presterende en nie-presterende studente te veroorsaak nie, maar ook tussen Afrikaans- en Engelssprekendes.

From grade 8, the very start, there was alot of bias. There were teachers that were appointed to us ... professionaly trained to teach in English, but there were also teachers that never taught in English before. In grade 10 they gave us an

extra teacher, but there was a total language barrier because she never taught in English. Many times we couldn't relate or understand the terms that she used in Afrikaans. Not only that, but 90% of the staff didn't want English classes at LHS, because everyone believed that LHS is an Afrikaans school and why should they change the history of the school for one class of English learners (Williams, 2018).

Dit blyk dat taal nie die enigste buffer teen 'n inklusiewe opvoedkundige platform by LHS was nie, maar ook die onwilligheid om weg te breek van 'n taalgedrewe, historiese geskiedenis. Benner, Crosnoe en Eccles (2015) identifiseer die subjektiewe aanslag wat die skool teenoor die instelling van Engels by LHS gehad het as 'n vorm van kulturele miskennings wat lei tot gebroke verhoudings in die skoolstelsel. Indien die skool daarin slaag om wel opbouende verhoudings tussen studente en onderwysers te skep, word aspekte soos emosionele uitdrukking, selfbeheersing en die ontwikkeling van sosio-ekonomiese vaardighede ontwikkel. Die verhouding tussen die Departement van Onderwys en LHS met betrekking tot die instelling van 'n Engelse baan was van die begin af wisselvallig. Die Departement het nie alleenlik besluit dat LHS 'n nuwe wending in terme van taal moet inslaan nie, maar ook dat die skool as leek (onervare) daardie verantwoordelikheid moes dra. In die geval van LHS was die maklikste uitweg om die verantwoordelikheid wat op die skool geplaas is, terug aan die Departement van Onderwys te besorg. Michael argumenteer dat LHS dus ten alle koste probeer het om ontslae te raak van die groep Engelssprekende studente. Hy verwys terug aan sy tweede dag as verwerpene by LHS, waar die skoolhoofde die volgende gesê het (Williams, 2018):

No one discussed anything with the school and as far as they are concerned LHS is a 'Sekondêre Afrikaans' School and we must leave the premises because we are not welcome there. We were 18 learners on that day ... So, we had to leave the premises. A week after that Mr Burger [Deputy Chief Educational Specialist] came with us to LHS to tell them that there will be English at LHS and that there are teachers appointed as well. They reached a consensus and decided that there will be English classes for only grade 8. They gave us the bare minimum: at that time we had 11 subjects and for that subjects we only had three teachers.

Die kontrasterende gevolge in die skool se grootste ondersteuningsnetwerk wek kommer in terme van die emosionele ondersteuning wat studente binne die institusionele ruimte van die skool moet ontvang. Dit blyk dat die skool nie net studente doelbewus emosioneel ondersteun slegs op grond van akademiese meriete nie, maar dat dit ook op grond van 'n taalgedrewe geskiedenis 'n groot wig tussen studente skep, wat uiteindelik 'n groot invloed het op die atmosfeer wat in die skool heers.

7.5.2 Atmosfeer wat in die skool heers

Die atmosfeer wat in die skool heers, word saamgestel deur 'n leemte aan ondersteuning met betrekking tot emosionele kapitaal wat uitspeel teen die agtergrond van die gedrag wat die onderwysers en studente in verhouding tot mekaar openbaar. Saskia verduidelik dat dit vir haar uitdagend was om 'n verhouding met enige van haar onderwysers op te bou weens haar akademiese uitslae aan die begin van haar skoolloopbaan. Saskia het in haar eerste jaar by LHS gesukkel om aan te pas en die werkslading was te veel. Dit het veroorsaak dat haar punte nie goed was nie en dat sy dus onder die studente geval het wat nie goed presteer het nie, alhoewel sy ontsettend hard gewerk het. Dit het haar selfvertroue geknak en veroorsaak dat sy nooit die moed gehad het om vrae in haar klasse te vra nie. Saskia (Lewis, 2018) verduidelik dat

Vir my was dit baie swaar, baie van die onderwysers was net [behep] oor die twee of drie slim kinders in die klas ... daar was baie onderwysers soos die Fisiese Wetenskap onderwyser, wie gekies het vir wie sy wil help, soos ek wat nie verstaan het nie, dit was vir my swaar want ek moes ander mense gevra het vir hulp.

Saskia het weens beperkte begrip van Fisiese Wetenskap nooit die vrymoedigheid gehad om vir haar onderwyser vrae te vra nie, en die onderwyser het slegs aandag aan 'n sekere paar studente geskenk. Saskia het geen ondersteuning met betrekking tot emosionele kapitaal van die skool ontvang nie en sy was ook nie in die gunstige posisie om ekstra klasse by te woon nie. In teenstelling verduidelik David dat hy die kennis wat hy in die klas opgedoen het ná skool deur die ekstra klasse kon verdiep. David was in die gunstige posisie om dit te kan doen weens die feit dat hy deel van die skool se top 20 presteerders was:

As ek nie iets verstaan het in die klas nie, het ek altyd na skool na die assistente van die University gegaan en vir hulle gevra om my te help. Die ekstra klasse het my regtig baie gehelp (Adams, 2018).

Brandon voeg in ooreenstemming met David by dat die ekstra klasse hom ook gehelp het om kennis op te doen weens die feit dat daar menige kere gedurende skooltyd was waar daar nie onderrig plaasgevind het nie.

Daar was baie kere wat ons nie klas gekry het nie as gevolg van dissipline issues. Die kinders bunk of kom dik gerook klas toe. Die onderwyser vat amper die helfte van die periode net om die klas stil te kry. Wanneer ons dan met les begin dan is daar net 10 minute oor om te werk. So ek het alles ingesit by die ekstra klasse (Harris, 2018)

In teenstelling was Saskia en Michael nie in 'n posisie om hul verskillende vorme van kapitaal soos David en Brandon ten gunste van opvoeding te gebruik nie. Hulle was ontnem van die geleentheid om ekstra klasse by te woon weens die feit dat hulle deur die impak van die dorp op die skool se institusionele habitus in 'n disposisie geplaas is in verhouding tot 'n suksesvolle opvoedkundige wording. Saskia (Lewis, 2018) som haar onderrig- en leerervaring in meeste van haar klasse soos volg op:

Baie onderwysers het letterlik dit wat in die handboek staan net so voorgelees. Hulle het nie getry om iets interessant te doen gedurende les tyd nie. Daar is niks PowerPoints of prente of so nie ... behalwe een Meneer, maar hy het sy eie equipment gehad. Ek kon vir 'n week uit die skool bly en net deur my handboek te lees weer op datum met my werk wees.

Michael is dit eens met Saskia en verduidelik hoe een onderwyser herhaaldelik Afrikaanse terme gebruik het, alhoewel sy bewus was dat hulle in Engels onderrig moes word. Michael (Williams, 2018) verduidelik:

The problem with our class was that we had no textbooks for any of our subjects until more or less the end of the second term. This was during our grade 12 year, the most important year of your school career ... So our Physical Sciences teacher who was Afrikaans used her Afrikaans textbook and taught us. There were times where she just spoke Afrikaans and we couldn't understand. If we asked her to repeat herself in English she would get angry and frustrated with us. When I wrote my final paper for Physics [in grade 12] there were large

fractions of the paper where they asked work and used terms that we never did in class.

Die onstabiele akademiese reis waaraan studente soos Saskia en Michael deelgeneem het is volgens Loukas en Robinson (2004) asook Lester en Cross (2015) 'n bedreiging in terme van studente se emosionele veiligheid en akademiese wording. Die onvermoë om ondersteuning met betrekking tot emosionele kapitaal aan die Engelssprekende studente te bied, het nie alleenlik die skool in twee groepe gesegmenteer nie, maar het ook 'n negatiewe impak op die verhoudings tussen die Afrikaans- en Engelssprekende studente gehad (Frederickson, Petrides & Simmonds 2012; Goldenberg, Matheson & Mantler 2006). Brandon en David lig in ooreenstemming met bogenoemde studies uit dat hulle nooit probeer het om met die Engelse klasse verhoudings op te bou nie. Die Afrikaanssprekende studente het volgens Brandon en David geglo dat die Engelse klasse altyd gedink het dat hulle beter is. Hierdie aanname, asook die gebroke verhoudings tussen studente en onderwysers, het LHS uiteindelik in twee groepe geskeur.

7.5.3 Hulpbronne

Die sosio-ekonomiese vaardighede wat deur die skool as institusionele ruimte ondersteun word, speel 'n belangrike rol in studente se gedrag, sosialisering en persoonlike ontwikkeling. Die ondersteuning in terme van emosionele kapitaal wat die skool aan die Engelse studente gebied het, kan nie net op akademiese vlak beskou word nie, want volgens Saskia en Michael het dit ook uitgespeel in die fisiese posisie en struktuur waarin die Engelse studente onderrig was. Hierdie strategiese plasing het ook 'n miskening van kultuur en taal tot gevolg gehad en samehorigheid onder die studente ontmoedig. Michael argumenteer dat die groep Engelse studente geïsoleerd gevoel het van die res van die skool op grond van die ruimte waarin die skool hulle geplaas het, asook byvoorbeeld die manier waarop taal gedurende saalbyeenkomste handhaaf is. Die groep Engelse studente is in die agterste vleuel van die skool geplaas, in klaskamers wat gebou was met Nutec boumateriaal, terwyl die Afrikaanssprekende studente in die voorste vleuel van die skool geplaas is in soliede, baksteenondersteunde klaskamers. Michael (Williams, 2018) verduidelik dat

We were totally isolated from the school, our classes was at the far backside of the school, we weren't part of the rest of the school. We would have assembly and then the whole assembly would take place in Afrikaans. They excluded us from everything. Even our invites to the Matric Farewell were in Afrikaans, so we felt excluded.

Die skeuring tussen die twee groepe het een groep in 'n voordelige posisie geplaas in terme van ondersteuning met betrekking tot emosionele kapitaal, wat uiteindelik die sosiale kapitaal en ondersteuning van studente teen die agtergrond van naskoolse aspirasies bepaal het. Alhoewel die skeuring tussen die twee groepe hoofsaaklik op grond van taalvoorkeur en meritokratiese prestasies plaasgevind het, het die ondersteuningsvereistes van LHS meer verdeling onder studente gesaai. Die respondente is dit eens dat LHS oor die algemeen top presterende studente ondersteun. 'n Groot aantal van die top presterende studente by LHS is middelklasstudente wat weens ondersteuning by die huis en ekstra hulp van eksterne netwerke daardie posisie bekom. 'n Student soos David, wat in 'n middelklasfamilie met 'n geskiedenis van tersiêre kwalifikasies gebore is, betree die institusionele ruimte van die skool reeds vanuit 'n bevoordeelde posisie. David besit reeds sosiale kapitaal wat hy van die huis af ontvang het, terwyl die skool hierdie kapitaal deur ondersteuning verbreed. Volgens David (Adams, 2018):

My ma het vir ons gehelp met daardie proses [vir tersiêre studies] om aansoek te doen en inligting te kry. My ma werk vir die WOW-projek. Dit is 'n outreach program en hulle gaan uit na skole en hulle help met aansoekvorms en wenke ... en hulle narrow alles vir jou down, hulle gee vir jou wenke en advice. Hulle het in ons matriek jaar gekom [na LHS]. Die onderwysers moes kinders individueel kies [wie hierdie ondersteuning kan ontvang], hulle kies gewoonlik die top 20.

Terwyl die middelklasstudente by LHS se sosiale kapitaalnetwerke uitgebrei word, stagneer studente soos Michael, Saskia en Brandon weens hul werkersklas sosio-ekonomiese agtergrond. Sosiale kapitaal is volgens Bourdieu 'n netwerk van institusionele verhoudings wat oorgedra word vanaf individue of instansies wat reeds in besit van sosiale kapitaal is, soos families en die skool. David was in die gunstige posisie om sy ma as hulpmiddel te kan gebruik omdat sy reeds in besit was van geskikte sosiale netwerke. In teenstelling het Michael, Saskia en Brandon geen hulp

gehad om netwerke binne die institusionele ruimte te skep wat bruikbaar vir hul toekomstige opvoedkundige wording was nie. Die skeuring tussen die twee groepe het gelei tot 'n leemte in die sosiale samehorigheid van die skool as institusionele ruimte. Die funksionele benadering tot sosiale kapitaal argumenteer dat die graad van sosiale samehorigheid 'n integrale deel van die sosiale verhoudings is wat studente opbou. Putnam, Leonardi en Nanetti (1993:167) verduidelik: "For example, a group whose members manifest trustworthiness and place extensive trust in one another will be able to accomplish much more than a comparable group lacking trustworthiness and trust." Michael argumenteer dat 'n verhouding wat hy met een van die Afrikaanse studente opgebou het vir hom baie gehelp het. Hy kon hulle werk met mekaar vergelyk en kon na vele pogings van vertaling 'n meganisme van self-studie vir homself opbou. Michael (Williams, 2018) verduidelik dat hulle werk sou doen wat nie in toetse geassesseer word nie:

... and then I heard from my Afrikaans friends that they actually did do other work. We would get notes in Afrikaans from our Physics teacher, we only got our textbooks in the middle of the year so we had to work from the notes she gave us and many times the terminology would be incorrect. So the concepts and words we worked with during the year and the stuff we got in our matric exams were totally opposite.

Die sosio-ekonomiese vaardighede wat deur die skool as institusionele ruimte ondersteun word, speel 'n belangrike rol in studente se gedrag, sosialisering en persoonlike ontwikkeling. Terwyl Afrikaanssprekende, middelklas, akademies presterende studente by LHS 'n sterk fondasie van sosiale en emosionele kapitaal kon opbou, was daar werkersklasstudente wat 'n disposisionele agterstand gehad het wat uitgespeel het teen die agtergrond van gebroke verhoudings tussen studente en onderwysers, die miskennis van taal en kultuur, en 'n tekort aan hulpbronne. Die impak van die dorps habitus op die institusionele habitus van die skool het nie alleen 'n leemte in die sosiale en emosionele kapitaalvorming gelaat nie, maar ook in die vorming en hervorming van studente-wording as 'n geheel.

7.6 Kulturele kapitaal in verhouding tot studente-wording

Kulturele kapitaal verwys na die kennis en disposisies waaroor 'n individu beskik as deel van 'n sekere groep, klas of instansie. Die disposisies speel uit deur studente se ekonomiese, simboliese, emosionele en sosiale vorms van kapitaal en hoe dit studente se opvoedkundige wording en dikwels ongelyke skolastiese prestasies (Bourdieu, 1985) beïnvloed. Die impak van die dorpskonteks op die institusionele habitus van die skool het veroorsaak dat studente vasgevang is in die opvoedkundige veld en dus die kapitaalvorms na aanleiding hiervan uitgeoefen het. Michael se sosio-ekonomiese omstandighede was die dryfveer agter sy groot opvoedkundige aspirasies. Deur 'n sterk simboliese waarde aan opvoeding te koppel, wou hy sy familie uit die siklus van 'n werkersklas bestaan red. Die beperkte emosionele kapitaal wat hy van die skool as institusionele ruimte ontvang het, het ook veroorsaak dat hy nie oor die nodige sosiale kapitaal beskik het om sy opvoedkundige drome te verwesenlik nie. Michael (Williams, 2018) beskryf die impak wat die skool se institusionele habitus gehad het op die posisie waarin hy tans in die samelewing homself bevind:

I am very confused. I gave 110%, but my results was not what I've put in. The end examination was suppose to be a climax, but it turned out to be an anti-climax, unpleasant ... It leaves you in a daze because it [the work] was right all the time but at the final exam it's wrong. I passed with a diploma, I was 2% away from a Bachelor's pass. I knew my capability, going in to the end exam I was prepared based on the knowledge that we were equipped with. I worked through past papers but there were many work that we never covered in class, so it was difficult. Opportunities were mostly given to Afrikaans learners. The Maths teacher went out and researched bursaries and he found six bursaries and all six were given to Afrikaans learners; I don't know if I'll ever go and study ... I don't want to be disappointed again.

Saskia was net soos Michael vasgevang in ' werkersklas bestaan. Saskia se droom om Ingenieurswese te studeer was beperk deur 'n leemte in emosionele en sosiale kapitaal wat deur die skool voorsien moes word. Saskia beskryf hoe sy eers 'n verkeerde kursus by Boland Kollege gaan studeer het en nou terugveg om krediete

bymekaar te maak om aansoek by 'n universiteit te doen. Saskia (Lewis, 2018) verduidelik dat

Ek het eers in 2017 begin studeer by Boland Kollege in Paarl, want ek het nie baie geweet oor waar anders hulle dit [Ingenieurswese] aanbied nie. Toe het ek N1-N3 by Boland in Paarl gedoen. Ek doen nou Civil Engineering, N4 by North Link. Op die oomblik bied hulle nie Wiskunde en Science aan nie, maar die university soek daai twee vakke. So, as ek klaar is met my N4 wil ek 'n graadkursus doen by CPUT. N4 is moeilik ... daar is sekere basic goed wat ek op skool moes geleer het wat ek nou eers leer (sug) het dit voel asof ek al soveel tyd gemors het.

In ooreenstemming met Michael en Saskia is Brandon ook vasgevang in die werkersklas sosio-ekonomiese bestaan. Brandon se ekonomiese kapitaal het hom in 'n agterstand teenoor sy vriend David geposisioneer, maar die emosionele kapitaal wat hy as deel van die skool se leierskapspan ontvang het, het veroorsaak dat hy 'n sterk sosiale kapitaal in terme van ondersteuning binne en buite die fisiese ruimtes van die skool kon opbou. Deur die sosiale netwerke en verhoudings wat Brandon deur LHS opgebou het, het hy vir David ontmoet, wat 'n integrale rol in sy opvoedkundige padjie gespeel het. David se ma is werksaam by 'n tersiêre instansie en deur haar kennis en die sosiale kapitaal wat sy oor die jare opgebou het, kon sy 'n sterk opvoedkundige wording aan beide David en Brandon bied. David erken dat sy opvoedkundige ondersteuning hoofsaaklik van sy ma af was, alhoewel hy nie altyd in die klas gefokus was nie. David (Adams, 2018) meld dat

Ek was 'n outjie wat baie grapperig was in die klas en die onderwysers het baie gekla daaroor. Daar is sterk akademiese leerders by LHS, maar hulle het nie noodwendig die support van die huis of skool nie. My ma-hulle het vir my goed in plek gesit vir na skool soos ekstra klasse ... Toe ek my results (matriekuitslae) kry en dit nie uitgekome het soos wat ek beplan het nie het my ma alles in plek gekry vir my en Brandon ... Ons het nie eers geweet wat ons daai jaar gaan study nie. Tot my eerste dag op Stellenbosch.

Die impak van die dorpskonteks op die institusionele habitus van die skool veroorsaak dat studente vasgevang word in die opvoedkundige veld en oefen hulle dus die kapitaalvorms uit na aanleiding van die posisie waar hulle geplaas word. Michael se

sosio-ekonomiese omstandighede was die dryfveer agter sy groot opvoedkundige aspirasies en, deur 'n sterk simboliese waarde aan opvoeding te koppel wou hy sy familie uit die siklus van 'n werkersklas bestaan red. Die beperkte emosionele kapitaal wat hy van die skool as institusionele ruimte ontvang het, het ook veroorsaak dat hy nie oor die nodige sosiale kapitaal beskik het om sy opvoedkundige drome te verwesenlik nie. Soortgelyk was Saskia se droom om Ingenieurswese te studeer beperk deur 'n leemte aan emosionele en sosiale kapitaal wat deur die skool voorsien moes word. In ooreenstemming met Michael en Saskia is Brandon ook vasgevang in die werkersklas sosio-ekonomiese bestaan. Brandon se ekonomiese kapitaal het hom in 'n agterstand teenoor sy vriend David geposisioneer, maar die emosionele kapitaal wat hy as deel van die skool se leierskapspan ontvang het, het veroorsaak dat hy sterk sosiale kapitaal in terme van ondersteuning binne en buite die fisiese ruimtes van die skool kon opbou. David erken dat sy opvoedkundige ondersteuning hoofsaaklik van sy ma en uitgebreide familie gekom het, almal wat reeds op tersiêre vlak studeer het.

7.7 Samevatting

Hoofstuk 5 het die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die sosiale dorpskonteks van Idasvallei uiteengesit en het met behulp van Bourdieu se eerste boublok, *veld*, getoon dat die ruimte waarin 'n gebeurtenis afspeel grootliks 'n individuele posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing bepaal. Hoofstuk 6 het deur middel van Bourdieu se tweede boublok, (institusionele) *habitus*, beklemtoon hoe die skool se opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Hoofstuk 5 en 6 het deur data en teoretiese toepassing 'n platform geskep waarop die huidige hoofstuk studente se opvoedkundige wording met behulp van Bourdieu se derde boublok, *kapitaal*, kon analiseer met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Die hoofstuk is gebaseer op die aanname dat die bekom van ekonomiese kapitaal studente die vermoë bied om hul agterstande teenoor opvoedkundige wording in te haal en hulle beter posisioneer vir opvoedkundige sukses. Hierdie posisie het 'n direkte impak op die simboliese waarde wat studente aan opvoeding heg om onder andere weg te breek uit die siklus van 'n werkersklas bestaan.

Hierdie hoofstuk het 'n tematiese voorstelling gevolg om die impak van die dorp en skool op studente se opvoedkundige wording uit te lig. Die hoofstuk is ingelei deur die

deelnemers se biografiese agtergrond, wat konteks vir hul “leefwêreld”-kontekste gebied het. Dit is gevolg deur die dorp en skool se impak op die geselekteerde studente se opvoedkundige wording. Hier was die klem veral op hoe die impak van die dorp se habitus en die skool se institusionele habitus studente in ’n disposisionele agterstand plaas in die proses van ’n soliede opvoedkundige wording. Die posisie wat studente in die samelewing inneem is toe geanaliseer deur sosiale klas met behulp van kapitaalteorie in verhouding tot die skool as institusionele ruimte te plaas. Die lens is toe verskerp tot simboliese kapitaal, wat klem gelê het op watter simboliese waarde studente aan opvoeding heg en hoe die skool as institusionele ruimte studentewording, deur emosionele kapitaal, aanmoedig of beperk. Ten slotte het die hoofstuk deur sosiale- kapitaalteorie teen die agtergrond van ’n student se naskoolse aspirasies te kontekstualiseer, beklemtoon hoe ’n student se kulturele kapitaal in verhouding tot opvoedkundige wording gevorm word. Dit het die studie in staat gestel om die impak van die institusionele habitus van ’n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van studente in ’n plattelandse dorp vas te stel.

Hoofstuk 8

Samevatting

Die bogaande studie het breedvoerig aan die hand van gegronde teorie en data gepoog om die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van hul studente in 'n plattelandse dorp vas te stel. Die hoofokus van die studie is geskoei op die volgende doelstellings:

- Om te bepaal hoe die skool se institusionele habitus sy konteks in verhouding tot die wording van sy werkersklasstudente bemiddel.
- Om vas te stel wat die aanslag van die skool se opvoedkundige platform deur die formele en informele kurrikulum is en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.
- Om vas te stel wat die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot sy werkersklas- dorpskonteks is.
- Om die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus te verstaan.

Hoofstuk 1 het bespreek hoe die eeue se rasse-segregasie, haat, verdeeldheid en verdriet wat gepaard gaan met die geskiedenis van Suid-Afrika deel vorm van individue se menswees en ontologie as burgers van Suid-Afrika. Hierdie hoofstuk het geargumenteer dat, alhoewel apartheid reeds meer as 20 jaar gelede beëindig is, dit steeds relevant vir die vooruitgang van opvoeding in Suid-Afrika is. Die argument was dat die letsels van apartheid wat spruit uit die geskiedenis van Suid-Afrika, werkersklasskole binne 'n disposisionele ruimte van ongelyke opvoeding plaas. Laasgenoemde konstrueer die institusionele habitus van 'n skool en speel oor tot die opvoedkundige wording van studente. Die kern-argument sê dat, alhoewel werkersklas leerders wel hoop vir goeie skolastiese prestasies het wat hulle uit die siklus van hul werkersklasbestaan sal neem, realiseer dit as't ware nie in die ongelyke institusionele habitus van skole nie.

Hoofstuk 2 het deur die aktivering van 'n breë korpus internasionale en plaaslike literatuur (Bartlett, 2016; Fataar, 2015; Fataar & Fillies, 2015; Joorst, 2013; Kapp *et al.*, 2014) studente se navigasieroetes binne die konteks van die skool ondersoek. Die eerste tema het die term "jeug" gekonsepsualiseer en bewyse gelewer dat die term

jeug uiters omstrede is, wat verwante faktore soos die bepaling van 'n geskikte ouderdomspeil uitdagend maak. Binne die konteks van die studie is 'n jeugdige gedefinieer as 'n individu in die ouderdomsklas van 14 tot 35 jaar oud. Hierdie tydperk is geïdentifiseer as 'n kritiese tydvlak waaring studente se opvoedkundige wording en identiteitsvorming deur die impak van die skool se institusionele habitus ontwikkel word. Dit is gevolg deur 'n ondersoek na "jeug-identiteit", wat die kontrasterende identiteitsvorming van swart jeugdige (die verlore generasie) teenoor blanke jeugdige (die X-generasie) uitgelig het. Die derde tema, "jeug-identiteit in skole", beklemtoon dat toegang tot goeie kwaliteit opvoeding steeds beperk is vir jeugdige van lae-inkomste groepe. Ten slotte het die literatuurstudie studente-wording binne institusionele ruimtes soos skole ondersoek. Dit het beklemtoon dat beide die internasionale en nasionale literatuur studente-wording in verhouding tot verskeie faktore ondersoek. Hierdie faktore sluit in individuele vaardighede, sosiale klas en die skool se status en reputasie. Die oorkoepelende faktor is dus dat dit voorafbepalend is in terme van studente se toekomstige opvoedkundige weë.

Die algemene oriëntasie en literatuur van die studie is teoreties ondersteun in hoofstuk 3 deur Bourdieu se trilogie *habitus*, *veld* en *kapitaal*, as kern teoretiese konsepte (Grenfell, 2008). Die analitiese motivering agter die hoofstuk het gestalte gevind in literatuur wat die invloed van eksterne sosio-ekonomiese faktore op studente se naskoolse keuses uitgelig het. Die eerste boublok, *veld*, het die werkersklasskool geposisioneer as institusionele ruimte of veld wat studente-wording vanuit 'n ongelyke posisionele agterstand probeer aanmoedig. Die tweede boublok, *habitus*, het die studie in staat gestel om te assesser hoe die skool as instansie se institusionele habitus gevorm en hervorm word, binne die sigbare opvoedkundige ongelykheid, en hoe dit studente-wording beïnvloed. Laastens het die derde boublok, *kapitaal*, die grondslag vir die disposisionele kulturele kapitaal, wat die skool in besit van is, gelê het. Dit het 'n disposisie tot die kulturele kapitaal van werkersklasleerders binne 'n skool gestel en hulle in 'n laer hiërargiese posisie geplaas. Die hiërargie het 'n impak op studente-wording in werkersklasskole. *Habitus*, *veld* en *kapitaal* het 'n konseptuele raamwerk gevorm wat verduidelik dat veld as die konteks dien waarbinne die studie plaasvind, habitus help verstaan hoe die institusionele habitus binne die konteks of veld gevorm word, en kapitaal funksioneer as 'n resultaat van die veld en habitus. Saam het Bourdieu (Grenfell, 2008) se kern teoretiese konsepte, *veld*, *habitus* en

kapitaal, 'n konseptuele raamwerk gevorm wat gedien het as boustene om die impak van institusionele habitus op studente-ording te verstaan.

Hoofstuk 4 het 'n navorsingsmodel ontwikkel wat die studie in staat gestel het om inligting wat geldig en wenslik is, te bekom. Die hoofstuk is ingelei deur 'n algemene bespreking van metodologiese paradigmas en insae met betrekking tot die kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas. Dit het gedien as hoeksteen waarop die studie sy kwalitatiewe aanslag kon steun. 'n Verdere uitbreiding van die interpretatiewe paradigma het nie net verduidelik hoe dit die kwalitatiewe legkaart vir die studie voltooi nie, maar ook hoe dit die navorsingsontwerp, -metode en -prosedures die data-insameling ondersteun het. Die hoofstuk is afgesluit met die etiese oorwegings waarby die studie volstaan, naamlik vertroulikheid, anonimiteit en ingeligte toestemming. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering geskoei op die interpretatiewe navorsingsparadigma het die studie in staat gestel om veelsydige inligting met behulp van die semi-gestruktureerde navorsingsmetode vas te vang.

Die voorstelling en analise van die data strek oor drie hoofstukke, wat ondersteun word deur 'n konseptuele raamwerk gebaseer op Bourdieu se trilogie, *veld*, *habitus* en *kapitaal* (soos voorheen bespreek). In die trilogie word die een teorie belig deur die ander, en soortgelyk bou die een hoofstuk op die ander ten einde die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige ording van studente in 'n plattelandse dorp vas te stel. Die drie hoofstukke het gefokus op:

- die skool se institusionele habitusvorming in verhouding tot die dorp – *Veld*,
- die aanslag van die skool se opvoedkundige platform met verwysing na die formele en informele kurrikulum – *Institusionele habitus* en
- die opvoedkundige ording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus – *Kapitaal*.

Hoofstuk 5 het 'n voorstelling en analise gebied van die data wat deur semi-gestruktureerde onderhoude met vername gemeenskapsleiers in die plattelandse dorp, Idasvallei, ingesamel is. Die fokus van hierdie hoofstuk was om die institusionele habitusvorming van die skool in verhouding tot die werkersklas dorpskonteks uit te lig. Die data wat in hierdie hoofstuk aangebied is, weerspieël die skeppende verhouding tussen die dorp en institusionele habitus van die skool en hoe dit as 'n geheel studente se opvoedkundige ording vorm en hervorm. Die geskiedkundige sosiale konteks

waarin die werkersklas hoërskool geleë is, het 'n sterk politiese impak gehad wat die inwoners van Idasvallei in 'n klasse-skeuring gedompel het. Die gefragmenteerde gemeenskap ('n groep wat uit die sikliese gebondenheid van apartheid kon wegbreek en ander wat steeds vasgevang is in die strop van armoede en werkloosheid) het direk oorgespoel na opvoeding en skoolgaan in die gemeenskap. Die gevolg is dat die middelklasleerders na die voormalige model C-skole op die dorp gaan terwyl LHS die deursnit van die gemeenskap ontvang. Die data toon spesifiek dat LHS teen die agtergrond van die dorp gedompel is in 'n stryd van swak ouer-betrokkenheid en dissipline en uiteindelik ongewenste akademiese uitslae. Navorsing toon dat die skool se afname in sy algemene akademiese uitslae in graad 12 groot kommer wek. Dit is duidelik dat daar baie redes hiervoor gegee word, soos leerders se vakkeuses, die verlies van 'n onderwyser en die gebrek aan hardwerkendheid deur die leerders, maar daar word nie eienaarskap van die tendens geneem nie. Ter opsomming van die hoofstuk was daar 'n voorstelling van die algemene tendens wat studente in terme van die verkillende opvoedkundige roetes by Lückhoff volg, en hier bepaal die klas waarin die kind is weereens die naskoolse keuses wat leerders maak. Die middelklasleerders neem hul studies verder tot tersiêre vlak, terwyl die werkersklasleerders probeer om terug te veg, maar op die ou end drup, werkloos by die huis sit of alternatiewe studierigtings volg.

Die aanslag van die skool se opvoedkundige platform in hoofstuk 6 is geskoei op 'n tweede stel semi-gestruktureerde onderhoude wat 'n analise van die huidige formele en informele kurrikulum behels het. Hierdie studie, maar meer spesifiek hierdie hoofstuk, het gepoog om 'n bydrae te maak tot die liggaam van kennis met betrekking tot wat Tarabini *et al.* (2017) kenmerk as "School Effectiveness Research (SER)". SER bepaal die effektiwiteit van skole teen die agtergrond van verskillende faktore en die impak wat dit op studente se naskoolse keuses het. Die hoofstuk het gepoog om met behulp van Bourdieu (Grenfell, 2008) se tweede boublok, (institusionele) habitus, vas te stel hoe die skool se opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Die hoofstuk het deur die "leefwêreld"-kontekste van vier respondente by LHS die institusionele habitus van die skool teen die agtergrond van die formele en informele kurrikulum geskets. Die formele kurrikulum word ontwikkel deur verskeie ondersteuningsnetwerke binne die fisiese ruimte van die skool. Die ondersteuning wat deur die netwerke gemedieër word, beïnvloed nie net

die wyse waarop opvoedkundige ongelykheid binne die institusionele habitus van die skool gereproduseer word nie, maar ook die gedrag wat deur die studente en onderwysers openbaar en uiteindelik oorgedra word. Die gebrek aan 'n funksionele habitus spoel oor tot die gedrag wat onderwysers openbaar en aan die studente oordra en laat hulle in isolasie terwyl hulle met uitdagende situasies en oorgroot klasse worstel. Die monokulturele institusionele habitus van LHS veroorsaak 'n disposisie vir studente in die Engelse klasse tussen wat in die skool en by die huis as waardig beskou word en maak dat hierdie studente skool as 'n "vis uit die water" ervaar en dus uitgesluit voel (Reay, 2005). Verder beïnvloed 'n tekort aan hulpbronne, tegnologie en 'n funksionele biblioteek nie alleenlik die wyse waarop onderwysers onderrig nie, maar ook die kwaliteit opvoeding wat aan die studente gegee word. Dit is duidelik dat die tradisionele ontwikkeling van 'n skool-etos, wat tans berus op 'n onfunksionele leierskapstruktuur, nie bydra tot gemeenskaplikheid in die skool nie. Dit moedig eksklusiwiteit en 'n verwerping van die skool se visie aan. Die informele kurrikulum bestaan uit die onbetrokkenheid van ouers, wat veroorsaak dat die skoolstelsel verwerp word en dus 'n afwesige alumnikorpus tot gevolg het, wat die wyse waarop studente deur eksterne faktore beïnvloed word, beklemtoon.

Die fokus van hoofstuk 7 was op die vasstelling van studente se opvoedkundige wording met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Die perspektief wat in hierdie hoofstuk aangeneem is, is gebaseer op data wat deur beide semi-gestruktureerde en fokusgroep-onderhoude gegenereer is. Vier respondente in die ouderdomsgroep van 19 tot 21 jaar het die "veralgemene" opvoedkundige paadjies geskets deur hul persoonlike "leefwêreld"-kontekste wat studente ná matriek by LHS volg, te beskryf. Die hoofstuk het 'n tematiese voorstelling gevolg om die impak van die dorp en skool op studente se opvoedkundige wording uit te lig. Die hoofstuk is ingelei deur die deelnemers se biografiese agtergrond, wat konteks aan hul "leefwêreld"-kontekste verskaf het. Dit is gevolg deur 'n bespreking van die impak van die dorp en skool op die geselekteerde studente se opvoedkundige wording. Hier was die klem veral op hoe die impak van die dorp se habitus en die skool se institusionele habitus studente in 'n disposisionele agterstand plaas. Die posisie wat studente in die samelewing inneem, is geanaliseer by wyse van sosiale klas, met behulp van kapitaalteorie, in verhouding tot die skool as institusionele ruimte. Die lens is toe verskerp tot simboliese kapitaal, wat klem gelê het op watter simboliese waarde

studente aan opvoeding heg en hoe die skool as institusionele ruimte studentewording deur emosionele kapitaal aanmoedig of beperk. Ten slotte het die hoofstuk deur sosiale kapitaalteorie teen die agtergrond van 'n student se naskoolse aspirasies te kontekstualiseer, beklemtoon hoe 'n student se kulturele kapitaal in verhouding tot opvoedkundige wording gevorm word. Dit het die studie in staat gestel om die impak van die institusionele habitus van 'n werkersklasskool op die opvoedkundige wording van studente op 'n plattelandse dorp vas te stel. Daar word aanbeveel dat toekomstige studies hierdie aspek navors as deel van 'n uitgebreide korpus wat ooreenkomstes en verskille tussen skole op Stellenbosch in verhouding tot opvoedkundige wording analiseer.

Die doelstellings van die studie is dus deur gegronde teorie en data bereik, ten spyte van die beperkinge wat die skool-instansie en leierskapspan daargestel het. Met betrekking tot die doelstellings het die studie getoon dat:

- Die skool se institusionele habitusvorming sy konteks in verhouding tot die dorp bemiddel, wat dus uitspeel teen die agtergrond van 'n gefragmenteerde gemeenskap waarvan LHS die deursnit ontvang en wat gedryf word deur swak oerbetrokkenheid, uitdagende dissipline en uiteindelik ongewenste akademiese uitslae.
- Die aanslag van die skool se opvoedkundige platform ontwikkel word deur verskillende ondersteuningsnetwerke wat opvoedkundige ongelykheid en 'n gebrek aan 'n funksionele institusionele habitus medieër. Die tradisionele ontwikkeling van 'n skool-etos wat tans berus op 'n onfunksionele leierskapstruktuur, dra nie by tot gemeenskaplikheid in die skool nie, maar moedig eksklusiwiteit en 'n verwerping van die skool se visie aan, wat die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.
- Die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus in 'n disposisionele agterstand geplaas word deur die impak van die dorp se habitus op die skool se habitus. Hierdie impak posisioneer studente nie net in die sosiale klassestelsel van die samelewing nie, maar beïnvloed ook die simboliese waarde wat studente aan opvoeding heg. LHS beperk dus studentewording deur die emosionele kapitaal-aanslag teenoor naskoolse aspirasies. Werkersklasstudente by LHS volg dus 'n diskoers in terme van hul naskoolse aspirasies wat gerig word deur

'n beperkte kulturele kapitaal wat nie sterk genoeg is om terug te veg teen die disposisionele stroom waarlangs opvoeding in Suid-Afrika hulle dryf nie.

Bourdieu se trilogie lig die skeppende verhouding tussen die dorp en skool se institusionele habitus op studente se opvoedkundige wording uit. Bourdieu se eerste boublok, *veld*, het getoon dat die ruimte waarin 'n gebeurtenis afspeel hoofsaaklik 'n individu se posisie in die sosiale hiërargie van die samelewing bepaal. Bourdieu se tweede boublok, (institusionele) *habitus*, het beklemtoon hoe die skool se opvoedkundige platform die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë. Bourdieu se derde boublok, *kapitaal*, het studente se opvoedkundige wording geanaliseer met betrekking tot die mediëring van hul skool se institusionele habitus. Die teorie is gebaseer op die aanname dat die bekom van ekonomiese kapitaal studente die vermoë bied om hul agterstande teenoor opvoedkundige wording in te haal en hulleself beter te posisioneer vir opvoedkundige sukses. Hierdie posisie het 'n direkte impak op die simboliese waarde wat studente aan opvoeding heg, onder andere om weg te breek uit die siklus van 'n werkersklas bestaan. Die skeppende verhouding tussen die dorp, die institusionele habitus van die skool en studente-wording is dus verweef en dien as voorstelling van die beperkte roetes wat studente in Idasvallei ná skool by LHS volg.

Studente se opvoedkundige wording in 'n dorp soos Idasvallei word nie net deur die institusionele habitus van die skool bepaal nie, maar ook deur die invloed wat die dorp se habitus op die skool se institusionele habitus het. Die studie stel dus voor dat Idasvallei as gemeenskap saam moet staan om opvoedkundige ongelykhede hok te slaan. Dit is belangrik dat die gemeenskap LHS hervestig as 'n baken van hoop deur verantwoordelikheid, vertrouwe, respek en lojaliteit teenoor die skool te betoon. Op hierdie manier stel dit die skool in staat om die impak van die institusionele habitus op studente-wording te analiseer met die wete dat die dorp ten volle afhanklik van die opvoedkundige platform is wat die skool vir studente daarstel. Ten einde studente in Idasvallei uit die siklus van hul werkersklasbestaan te red, stel die studie voor dat die skool se institusionele habitus herkonstrueer moet word. Die geskiedkundige konteks waarin die institusionele habitus jare gelede sy oorsprong gehad het, kan gebruik word om inklusiwiteit eerder as eksklusiwiteit in terme van taal en kultuur te bevorder. LHS het die potensiaal om 'n tuiste vir studente van alle sosiale klasse te wees en nie net die sogenaamde deursnit nie. 'n Gevestigde leierskap- en bestuurspan wat

verantwoordelikheid neem vir die skool se alumnikorpus het die vermoë om studente se naskoolse keuses positief te beïnvloed. Die studie stel dus voor dat studente in Idasvallei deur soortgelyke sosiale en opvoedkundige ondersteuning 'n meganisme kan bou om hul opvoedkundige paadjies en naskoolse aspirasies te midde van opvoedkundige ongelykhede te verwesenlik.

Verwysings

- Adams, D. 2018. Persoonlike onderhoud. 11 Julie, Stellenbosch.
- Amare, A. 2004. Debates in research paradigms: Reflections in qualitative research in higher education. *The Ethiopian Journal of Higher Education*, 1(1):41-61.
- Anderson, G.L. & Herr, K. 2010. Generating practitioner knowledge through practitioner action research: Moving from local to public knowledge, in: redakteurs (Reds.). *The Routledge doctoral student's companion* (pp.311-322). London and New York: Routledge.
- Atkinson, W. 2011. From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3):331-347.
- Babbie, E.R. 1975. *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Babbie, E.R., 2011. *Introduction to social research*. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Bailey. 2018. Persoonlike onderhoud. 16 April, Stellenbosch.
- Ball, S.J., Bowe, R. & Gewirtz, S. 1996. School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1):89-112.
- Barbarin, O. & Richter, L. 2001. *Mandela's children: Growing up in post-apartheid South Africa*. New York & London: Routledge.
- Bartlett, H. 2016. Exploring the educational engagement processes at a former model C high school in Cape Town. Med tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Bashir, M., Afzal, M.T & Azeem, M. 2008. Reliability and validity of qualitative and operational research paradigm. *Pakistan journal of statistics and operation research*, 4(1), pp.35-45.
- Bassey, M. 1999. *Case study research in educational settings*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Benner, A.D., Crosnoe, R. & Eccles, J.S. 2015. Schools, peers, and prejudice in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1):173-188.

- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1967. *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Biscombe, H. 2006. *In ons bloed*. Stellenbosch: Sun Press.
- Bloom, B.S. 1956. Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, pp.20-24.
- Boonzaier, I. 1995. *Die politieke invloed op die tradisionele woongebiede van veral Bruinmense in die Stellenbosch-distrik na 1950 en die sosiaal-maatskaplike gevolge van die gedwonge verhuising van die Kleurlinge uit die middedorp van Stellenbosch*. Stellenbosch: Stellenbosch Museum, Erfurthuis.
- Bourdieu, P. & Nice, R. 1977. *Outline of a theory of practice* (Vol. 16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1990. *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1989. Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory*, 7(1):26-63.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 1974. The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. *Contemporary Research in the Sociology of Education*, 32: p.46.
- Bourdieu, P. 1977 [1972]. *Outline of a theory of practice*, R. Nice (trans.). Cambridge: Cambridge University Press. [Aanvanklik uitgegee as *Esquissed'une théorie de la pratique: Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle* (Geneva: Droz).]
- Bourdieu, P. 1985. The genesis of the concepts of habitus and field. *Sociocriticism*, 2(2):11-24.
- Bourdieu, P. 1990. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1993. *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. 1994 [1987]. *In other words: Essays towards a reflexive sociology*, M. Adamson (trans.). Cambridge: Polity. [Originally published as *Choses dites* (Paris: Les Éditions de Minuit).]
- Bourdieu, P. 1996. On the family as a realized category. *Theory, Culture & Society*, 13(3):19-26.

- Bourdieu, P. 1997. The forms of capital, in A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (reds.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press. 46-58.
- Bourdieu, P. 2000a. *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2000b. *Pierre Bourdieu*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Branson, N., Hofmeyer, C., Papier, J. & Needham, S. 2015. Post-school education: Broadening alternative pathways from school to work, in A. de Lannoy, S. Swartz, L. Lake & C. Smith (reds.). *South African Child Gauge*.
- Breen, D.T. & Quaglia, R., 1991. Raising student aspirations: The need to share a vision. *The School Counselor*, 38(3), pp.221-228.
- Brown, A. & Danaher, P.A. 2017. CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-15.
- Brown. 2018. Persoonlike onderhoud. 5 April, Stellenbosch.
- Bryman, A. 1984. The debate about qualitative and quantitative research. A question of methods or epistemology. *The British Journal of Sociology*, 35(1):75-92.
- Burke, C.T., Emmerich, N. & Ingram, N. 2013. Well-founded social fictions: A defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2):165-182.
- Burns, J., Jobson, J. & Zuma, B. 2015. Youth identity, belonging and citizenship: Strengthening our democratic future. *ChildGauge*, p.83.
- Buyssens, M. 2018. Persoonlike onderhoud. 16 Junie, Stellenbosch.
- Byrom, T. & Lightfoot, N. 2013. Interrupted trajectories: The impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6):812-828.
- Cahill, C. 2000. Street literacy: Urban teenagers' strategies of negotiating their neighbourhood. *Journal of Youth Studies*, 3(1):251-277.
- Calhoun, C. 1995. *Critical social theory: Culture, history, and the challenge of difference*. Oxford: Blackwell.

- Campbell, C. 1994. Intergenerational conflict in township families: Transforming notions of “respect” and changing power relations. *Southern African Journal of Gerontology*, 3(2):37-42.
- Celik, C. 2017. Institutional habitus and educational achievement: A comparative case study in Germany and Turkey. *Research Gate*, 1(1):5-26.
- Claassen. 2018. Persoonlike onderhoud. 5 Junie, Stellenbosch.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education* (6de uitgawe). Londen: Routledge.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94:S95-S120.
- Community Keepers (n.d.). [Intyds]. Beskikbaar: <https://communitykeepers.org/>. [2018, July 4].
- Crocker, J. & Quinn, D. 1998. Racism and self esteem, in J. Eberhardt (Ed.), *Confronting racism* (pp.169-187). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dance, L.J. 2002. *Though fronts: The impact of street culture on schooling*. New York: Routledge.
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B. & Martinot, D. 2018. ‘Where there is a will, there is a way’: Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57:250-262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- Davidson, A.L. 1996. *Making and molding identity in schools: Student narratives on race, gender, and academic engagement*. New York: Suny Press.
- De Boeck, F. & Honwana, A.C. 2005. *Makers & breakers: children & youth in postcolonial Africa*. Trenton, N.J.: Africa World Press.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C. 2002. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik.
- Dennis, M. J. 2016. The future of higher education is now. *Wiley Periodicals*, 19(11).
- Dick, T.P. & Rallis, S.F., 1991. Factors and influences on high school students' career choices. *Journal for Research in Mathematics Education*, pp.281-292.
- Dickson-Swift, V., James, E.L., Kippen, S. & Liamputtong, P. 2007. Doing sensitive research: What challenges do qualitative researchers face?. *Qualitative Research*, 7(3):327-353.

- Dimitriadis, G. 2008. *Studying urban youth culture primer* (Peter Lang primer). New York: Peter Lang.
- Dolby, N. 2001. *Constructing race: Youth, identity, and popular culture in South Africa*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Domingo-Salie, N. 2016. *Trans-local habitus: High school students' mediation of their educational success at a focus school*. PhD tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch
- Du Toit, J. 2011. The role of memory in urban land restitution: Case studies of five families in Stellenbosch. Ongepubliseerde MA. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Erikson, E. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Ernest, P. 1994. *An introduction to research methodology and paradigms*. Exeter, Devon: RSU, University of Exeter.
- Fataar, A. & Fillies, H. 2016. Die leerpraktykvorming van hoërskoolleerders op 'n plattelandse werkersklasdorp. *LitNet Akademies*, 13 (2).
- Fataar, A. 2007. Educational renovation in a South African 'township on the move': A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27(6):599-612.
- Fataar, A. 2009. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *Africa Education Review*, 6(1):1-18.
- Fataar, A. 2015. *Engaging the schooling subjectivities of students across postapartheid urban spaces*. Stellenbosch: SunMedia.
- Fillies, H & Fataar, A. 2015. Doksa en verwerking van leeridentiteitspraktyke van hoërskoolleerders in 'n landelike werkersklasdorp. *LitNet Akademies*, 12 (3):728-755.
- Fillies, H. 2011. *Hoe gee studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies? 'n Gevallestudie van vyf graad 11-studente*. Med tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Fillies, H. 2015. *Die konstruering van hoërskool leerders se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt*. PhD tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Fleisch, B. 2008. *Primary education in crisis: Why South African school children underachieve in reading and mathematics*. Kaapstad: Juta.
- Fleming, J.H. & Asplund, J. 2007. *Human sigma*. New York: Gallup Press.

- Foreman-Peck, L. & Winch, C., 2010. *Using educational research to inform practice: A practical guide to practitioner research in universities and colleges*. London: Routledge.
- Frame, E., De Lannoy, A. & Leibbrandt, M. 2016. *Measuring multidimensional poverty among youth in South Africa at the sub-national level*. Cape Town: Southern Africa Labour and Development Research Unit.
- Fransch, C.J.P. 2009. Stellenbosch and the Muslim communities, 1896-1966. Ongepubliseerde PhD. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Frederickson, N., Petrides, K.V. & Simmonds, E. 2012. Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3):323-328.
- Frith, A. 2011. *Census 2011* [Intyds]. Beskikbaar: www.census2011.adrianfrith.com [2018, April 30].
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open Univesity Printers.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Giliomee, H. 2007. *Nog altyd hier gewees – Die storie van 'n Stellenbosse gemeenskap*. Kaapstad: Tafelberg.
- Giroux, H. A. 1992. *Border Crossings – Cultural Workers and the Politics of Education*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H.A. 1994. Slacking off: Border youth and postmodern education. *Journal of Advanced Composition*, 14(2):347-366.
- Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4):597-606.
- Goldenberg, I., Matheson, K. & Mantler, J. 2006. The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1):33-45.
- Green, P. 2015. Analysis: Matric matters – but primary school matters more. *Daily Maverick* [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.dailymaverick.co.za/article/2015-01-14-analysis-matric-matters-but-primary-school-matters-more/#.Wk4B1N-WblU> [2017, January 4].

- Grenfell, M. 2008. *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Griffin, C. 1993. *Representations of youth: The study of youth and adolescence in Britain and America*. Cambridge, England: Polity.
- Grix, J. 2004. *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Grossberg, L. 1989. Putting the pop back into postmodernism. *Social Text*, 21:167-190.
- Grundlingh. n.d. *Die Vlakte – Afrikaans*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/english/Documents/Unsorted/Die%20Vlakte%20-%20Afrikaans.pdf> [2018, April 9].
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), p.105.
- Harris, B. 2018. Persoonlike onderhoud. 22 Julie, Stellenbosch.
- Hendrich, G. 2006. Die dinamika van Blanke en Bruin verhoudinge op Stellenbosch (1920-1945). Ongepubliseerde MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Psychology Press.
- Howell, S. & Vincent, L. 2014. 'Licking the snake' – ikhothane and contemporary township youth identities in South Africa. *South African Review of Sociology*, 1:60-77.
- Husserl, E. 1965. *Phenomenology and the crisis of philosophy: Philosophy as a rigorous science, and philosophy and the crisis of European man*. New York, N.Y.: Harper & Row.
- Ingram, N., 2009. Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), pp.421-434.
- Irvine, A., Drew, P. & Sainsbury, R. 2013. 'Am I not answering your questions properly?' Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research*, 13(1):87-106.

- James, W. 1976. *Habit*. Norwood, PA: Norwood.
- Jensen, S. 2008. *Gangs, politics & dignity in Cape Town*. Johannesburg: Univeristy of the Witwatersrand Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2011. *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed method approaches*. United States: Sage Publications Ltd.
- Johnson, D.W. and Johnson, R.T., 2009. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), pp.365-379.
- Jones, L.M. 2010. *The future of internet safety education: Critical lessons from four decades of youth drug abuse prevention*. Boston, MA: Publius Project at the Berkman Center for Internet & Society, Harvard University [Intyds]. Beskikbaar: http://publius.cc/future_internet_safety_education_critical_lessons_four_decades_youth_drug_abuse_prevention [5 April 2018].
- Joorst, J. 2013. *Die selfgeskoolde habitus van jeugdige op 'n plattelandse dorp*. PhD tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Kapp, R., Badenhorst, E., Bangeni, B., Craig, T.S., Janse van Rensburg, V., Le Roux, K., Prince, R., Pym, J. & Van Pletzen, E. 2014. Successful students' negotiation of township schooling in contemporary South Africa. *Perspectives in Education*, 32(3):50-61.
- Knigge, M. & Hannover, B. 2011. Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3):191-205.
- Krauss, S.E. 2005. Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4):758-770 [Intyds]. Beskikbaar: http://www.nova.edu/ssss/QR/QR_10-4/krauss.pdf [2009, Oktober 2].
- Kuhn, T.S., 2012. *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Lawler, S. 2008. *Identity: Sociological perspectives*. Cambridge: Polity.
- Le Roux, I. 2016. Report: Another bullying video surfaces involving Luckhoff high pupils [Intyds]. Beskikbaar: <http://ewn.co.za/2016/12/06/report-another-bullying-video-surfaces-involving-lueckhoff-high-pupils> [2018, Julie 11].

- Lester, L. & Cross, D. 2015. The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Wellbeing*, 5(9):1-15.
- Lewis, S. 2018. Persoonlike onderhoud. 15 Augustus. Stellenbosch.
- Loukas, A. & Robinson, S. 2004. Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2):209-233.
- Luckhoff High, Stellenbosch, South Africa. 2018. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.luckhoffhigh.co.za/news/>. [2018, Augustus 28].
- Mack, L. 2010. The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia*, 19.
- Magubane, Z. 2016. American sociology's racial ontology: Remembering slavery, deconstructing modernity, and charting the future of global historical sociology. *Cultural Sociology*, 10(3):369-384.
- Manstead, A.S.R. 2018. The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings and behaviour: *British Journal of Social Psychology*, 57:267-291.
- Markowitz, T. 2017. The barriers to success and upward mobility for first generation students and how to fix the problem. *Forbes* [intyds]. Beskikbaar: <https://www.forbes.com/sites/troymarkowitz/2017/08/08/the-barriers-to-success-and-upward-mobility-for-first-generation-students-and-how-to-fix-the-problem/#243b0ee21cb3> [2018, September 16].
- Markus, H. 1977. Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55:63-78.
- May, T. (Red.). 2001. *Issues in society*. Berkshire: Independent International Publishers & Open University Press.
- McDonough, P. 1997. *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- Mhlungu, G. 2015. Black Tax is not real. *City Press* [Intyds]. Beskikbaar: <https://citypress.news24.com/Voices/Black-tax-is-not-real-20150508>. [2018, September 16].
- Miller, R.L. & Brewer, J.D. reds. 2003. *The A-Z of social research: A dictionary of key social science research concepts*. London: Sage.

- Motala, E. & Vally, S. 2010. Class, 'race' and state in post-apartheid education, in D. Kelsh, D. Hill & S. Macrine (eds.). *Class in education: Knowledge, pedagogy, subjectivity*. New York: Routledge. 87-107.
- Mukherji, P. & Albon, D. 2010. *Research methods in early childhood: An introductory guide*. London: Sage.
- Mzantsi, S. 2016. Luckhoff bully faces discipline [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.iol.co.za/capetimes/lueckhoff-bully-faces-discipline-2095555> [2018, Julie 11].
- Nagle, J.P. 1999. Histories of success and failure: Working class students' literacy experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(2):172-185.
- Nguyen, C.V. and Tran, A., 2014. Poverty identification: practice and policy implications in Vietnam. *Asian-Pacific Economic Literature*, 28(1), pp.116-136.
- NSC Matric Results. n.d. [Intyds]. Beskikbaar: www.ecexams.co.za [2018, April 30].
- Oliver, D. 2007. South Africa poised to become a loyalty marketing gem. *Journal of Consumer Marketing*, 24(3):180-181.
- Oxley, D., Croninger, R.G. & De Groot, E. 2000. Considerations for entry level students in schools-within-schools: The interplay of social capital and student identity formation. *ERIC*.
- Parameswaran, R. 2001. Feminist media ethnography in India: Exploring power, gender, and culture in the field. *Qualitative Inquiry*, 7(1):69-103.
- Pistorius, P. & Todeschini, F. 2010. *Idas Valley as an example of the cultural landscape of the Cape Winelands* [Intyds]. Beskikbaar: <http://icomos.org/studies/viticoles/viticole8pedf> [2018, April 30].
- Pitts, M.J. & Miller-Day, M. 2007. Upward turning points and positive rapport-development across time in researcher-participant relationships. *Qualitative Research*, 7(2):177-201.
- Poromaa, I., 2017. The significance of materiality in shaping institutional habitus: Exploring dynamics preceding school effects. *British Journal of Sociology of Education*, 38(3), pp.384-402.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G., 2001. *Legacies: The story of the immigrant second generation*. California: University of California Press.
- Portes, A. 2000. The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1):1-12.

- Pretorius, W. 2016. 63% of young SA children live in poverty – study. *News 24* [Intyds].
Beskikbaar: <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/63-of-young-sa-children-live-in-poverty-study-20160513> [2018, January 4].
- Putnam, R.D. 1995. Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political Science & Politics*, 28(4):664-683.
- Putnam, R.D., Leonardi, R & Nanetti, R. Y. 1993. *Making Democracy Work: Civic traditions in Modern Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Rabionet, S.E. 2011. How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey. *The Qualitative Report*, 16(2):563-566.
- Raffo, C. 2011. Educational equity in poor urban contexts: Exploring issues of place/space and young people's identity and agency. *British Journal of Educational Studies*, 59(1):1-19.
- Ragin, C. 1987. *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative methods*. Berkeley: University of California Press.
- Ramphela, M. 2002. *Steering by the stars: Being young in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Reay, D. 1998a. *Class work*. London: UCL Press.
- Reay, D. 1998b. 'Always knowing' and 'never being sure': Familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4):519-529.
- Reay, D. 2001. Finding or losing yourself? Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4):333-346.
- Reay, D., 2005. Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5):911-928.
- Reay, D., David, M. & Ball, S., 2001. Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4):1-12.
- Republic of South Africa. 2013. *Millenium Development Goals*. Pretoria: Government Publisher.
- Republiek van Suid-Afrika. 1950. *Opsomming van die wet op groepsgebiede, 1950: Wet no 41 van 1950*. Pretoria: Staatsdrukker.

- Republiek van Suid-Afrika. 1953. Wet 47 van 1953. Pretoria: Staatsdrukker.
- Republiek van Suid-Afrika. 1997. *Nasionale Jeugbeleid*. Nasionale Jeugkommissie, Pretoria: Staatsdrukkers.
- Ryan, G.W. & Bernard, H.R. 2000. *Data management and analysis methods*. California: Sage Publications.
- Schutz, A. 1972. *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Sewell, W.H & Hauser, R.M. 1975. *Education, occupation and earnings. Achievements in the early career*. New York: Academic Press.
- Small. 2018. Persoonlike onderhoud. 28 April, Stellenbosch.
- Smyth, J. 2017. Youth insecurity in schools: What's going on with class? *International Studies in Sociology of Education*, 26(2):211-227.
- Soudien, C. 2009. Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past. *Jonathan Jansen: book review*. 105(11):275-399.
- Soudien, C. 2013. 'Race' and its contemporary confusions: Towards a re-statement. *Theoria*, 60(136):15-37.
- Soudien, C., 2007. *Youth identity in contemporary South Africa: Race, culture and schooling*. New Africa Books.
- South African History Online. 2016. *A history of Lückhoff high school 1932-1969* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.sahistory.org.za/article/history-luckhoff-high-school-1932-1969> [2017, March 14].
- Spaull, N. 2015. Schooling in South Africa: How low-quality education becomes a poverty trap. *South African Child Gauge*, 12:34-41.
- Spradley, J.P. 1979. *The ethnographic interview*. Bloomberg: Waveland Press.
- Stephens, N.M., Markus, H.R. & Phillips, L.T. 2014. Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65:611-634.
- Suggitt, H. 2014. Staying positive – the power of a strong school ethos [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.teachsecondary.com/comment/view/staying-positive-the-power-of-a-strong-school-ethos> [2018, Julie 11].

- Swartz, S. 2009. *iKasi - the moral ecology of South Africa's township youth*. Johannesburg: Wits University Press.
- Tarabini, A., Curran, M. & Fontdevila, C. 2017. Institutional habitus in context: Implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8):1177-1189.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. Histories of the present: Social science research in context. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*, 2:1-17.
- Testing Hope in the new South Africa*, 2007, video recording, IMDbPRO, Cape Town. Featuring Molly Blank.
- The Money Show [video opname]. 16 Desember 2015. Cape Town: Talk Radio.
- Tobias. 2018. Persoonlike onderhoud. 25 Junie, Stellenbosch.
- Tuli, F. 2011. The basis of distinction between qualitative and quantitative research in social science: Reflection on ontological, epistemological and methodological perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.4314/ejesc.v6i1.65384>
- UK Essays. 2013. *The concept of youth so difficult to define sociology essay* [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.ukessays.com/essays/sociology/the-concept-of-youth-so-difficult-to-define-sociology-essay.php?cref=1> [2018, Januarie 4].
- United Nations. 2000. *Definition of youth* [Intyds]. Beskikbaar: www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf [2018, September 1].
- Van den Berg, S. 2012a. Geen Engels vir Luckhoff. *Eikestadnuus*, 13 Januarie: 10.
- Van den Berg, S. 2012b. Luckhoff besluit oor Engels. *Eikestadnuus*, 20 Januarie: 10.
- Van Niekerk. 2018. Persoonlike onderhoud. 30 Junie, Stellenbosch.
- Van Zanten, A. 2005. New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3):155-169.
- Veriava, F. 2013. *The 2012 Limpopo textbook crisis: A study in rights advocacy, the raising of rights consciousness and governance*. Johannesburg: Section 27.

- Watts, J.H. 2008. Emotion, empathy and exit: Reflections on doing ethnographic qualitative research on sensitive topics. *Medical Sociology Online*, 3 (2):3-14.
- Williams, M. 2018. Persoonlike onderhoud. 18 Junie, Stellenbosch.
- Willis, P.E. 1977. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. UK: Columbia University Press.
- Wow is 10 jaar oud, 26 November 2013 (video file) [Intyds]. Beskikbaar: <https://www.youtube.com/watch?v=Q5LLv81Pb6c>. [2018, July, 11].
- Wragg, E.C. 1984. *Classroom teaching skills: The research findings of the Teacher Education Project*. Londen: Routledge.
- Yosso, T.J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1):69-91.

Bylae A: Onderhoudskedule (Gemeenskapsleiers)

Onderhoud skedule 1

Deelnemers: Drie oud-skoolhoofde of gemeenskapsleiers woonagtig op die dorp. Die deelnemers het by dieselfde skool gematrikuleer waar hulle later ook as skoolhoof of leier in die gemeenskap gedien het.

Konseptuele fokus/ doelstelling: Om vas te stel wat die skool se institusionele habitus vorming in verhouding tot sy werkersklas dorpskonteks is.

Deelnemers se biografie

1. Gee 'n bietjie agtergrond van u as persoon?
2. Hoelank is u woonagtig op die dorp?
3. Verskaf a.s.b 'n kort oorsig oor u ervaring as onderwyser by Luckhoff Hoërskool (LHS)?
4. Wanneer het u die pos as skoolhoof by LHS bekleed?
5. Hoe lank was u skoolhoof by LHS?
6. Vertel my a.s.b meer van u ervaring as skoolhoof by LHS?
 - a. akademiese vordering?
 - b. buitemuurse aktiwiteite?
 - c. Wat was u ervaring in terme van ondersteuning wat leerders buite die skool ontvang in die gemeenskap?

Demografie met betrekking tot die dorpskonteks en die skool

1. Hoe het die dorp ontstaan waarin u woon m.a.w. wat is die geskiedenis van die dorp?
2. Beskryf die mense van die dorp in terme van:
 - a. hul ras
 - b. In terme van status (sosio-ekonomiese)
 - c. In terme van hul agtergrond
 - d. Is daar enige kenmerkende faktore wat uitstaan van die gemeenskap
3. Hoe sou u die dorp waarin die skool geleë is beskryf in terme van indiensneming (werkskepping en werkloosheid)
4. Wat is die mense se opvoedkundige geskiedenis?

5. Hoe sou u die dorp waarin die skool geleë is beskryf in terme van opvoeding?
 - a. Watter tipe opvoedkundige paadjies/beroepe volg die mense oor die algemeen?
6. Hoe sou u die dorp waarin die skool geleë is beskryf in terme van inkomste status?
 - a. In terme van inkomste status – is die mense oor die algemeen werkersklas of middelklas?
 - b. Hoe lyk die tipe huise waarin inwoners woon?
 - c. Die tipe vervoer – gebruik inwoners van publieke of hul eie vervoer?

Die invloed van die dorpskonteks op skoling

a) Skoling oor die algemeen

1. Met verwysing na u ervaring as skoolhoof, wat dink u is leerders se algemene gevoel oor skoling en skoolgaan in die gemeenskap?
2. Wat dink u beïnvloed die bogenoemde gevoel?
3. Watter waarde dink u heg leerders in die gemeenskap aan akademie?
4. Is daar 'n groot aantal sekondêre skole wat leerders in die gemeenskap van kan kies?
5. Watter tipe skole (X-model C, Werkersklas) in die gemeenskap kies leerders gewoonlik om hul sekondêre fase te voltooi?
6. Watter ondersteuning kry leerders van die gemeenskap om hul skool loopbaan te voltooi?
7. Wat gebeur na Matriek met leerders in die gemeenskap?
 - a. Watter tersiere instansies woon hulle by?
 - b. Watter werke beklee hulle?

b) Skoling met spesifieke verwysing na Luckhoff Hoërskool

8. Beskryf asseblief die hoërskool, waar u as oud-leerder gematrikuleer het, teen die agtergrond van die dorp waarin dit geleë is?
 - a. Op watter manier ondersteun lede van die gemeenskap die skool?
 - b. Hoe beïnvloed die dorp waarin die skool gelee is die tipe student wat by die skool aansoek doen?
9. Hoe het hierdie ervaring verander toe u na vele jare as skoolhoof gedien het?

- a. Hoe het die ondersteuning wat lede van die gemeenskap vir die skool destyds gebied het verander?
 - b. Watter tipe student het toe aansoek gedoen toe u skoolhoof was?
10. Vanuit die oogpunt van 'n oud-skoolhoof of alumni, watter waarde heg gemeenskapslede tot die skool?
- a. Hoe dink u beskou lede van die gemeenskap die fisiese struktuur van die skool?
 - b. Hoe dink u ervaar lede van die gemeenskap die ondersteuning wat die skool vir leerders bied?
 - c. Hoe voel lede van die gemeenskap oor die opofferings wat onderwysers vir die leerders maak in terme van ekstra klasse, ondersteuning?
11. Watter kultuur heers in die skool? Wat wek belangstelling by leerders?
12. Watter invloed het die dorpskonteks op die bogenoemde kultuur wat in die skool heers?
13. Met verwysing na die bogenoemde vraag, het hierdie invloed oor die jare verander? Hoekom se u so?
14. Hoe beïnvloed die dorpskonteks die keuses wat die skool uitoefen in terme van die formele kurrikulum? (vak keuses, inhoud van vakke, onderrig en leer ervaring, implementering van CAPS, struktuur)
- i. Hoe beïnvloed die naskoolse leer opsies en die werk opset die vakkeuses wat die skool aanbied?
 - ii. Wat is die verwagting van die gemeenskap in terme van vakkeuses wat aangebied word.
 - iii. Onderrig onderwysers binne of buite die kurrikulum? Maak hulle die kurrikulum klaar? Hoe word vordering met die kurrikulum opgevolg?
 - iv. Watter onderrig en leer strategieë word gevolg om Kurrikulum uitkomstes te bereik?
15. Hoe beïnvloed die samestelling van die gemeenskap die informele kurrikulum (dissiplinerig, buitemuurse aktiwiteite)?
- i. Hoe word dissipline handhaaf in die skool met betrekking tot die dorp waarin die skool geleë is?
 - ii. Watter keuse van buitemuurse aktiwiteite word aangebied in verhouding tot die dorpskonteks?

Opvoedkundige wording en naskoolse drome

a. Opvoedkundige wording as leerder by die skool

1. Beskryf u opvoedkundige ervaring as leerder (indien van toepassing) by die skool binne die spesifieke gemeenskap?
2. Watter invloed het die dorpskonteks op u skoling as leerder gehad?
3. Hoe het die dorp waarin die skool geleë is bygedra tot u opvoedkundige wording?

b. Opvoedkundige wording as oud-skoolhoof of alumnus

4. Beskryf u ervaring as deel van die skool se leierskap span teen die agtergrond van die dorp waarin die skool gevestig is?
5. Hoe het die dorpskonteks u aangemoedig om deel van die leierskap span van die skool te vorm?
6. Hoe het die skool bygedra tot die naskoolse keuses wat u as lid van die gemeenskap gemaak het?

Bylae B: Onderhoudskedule (Onderwysers)

Onderhoud skedule 2

Deelnemers: huidige adjunkhoof en twee posvlak 1 onderwysers en 'n meer ervare onderwyser wat langer as 30 jaar by die skool is.

Konseptuele fokus/ doelstelling: Om vas te stel wat die aanslag van die skool se opvoedkundige platform is deur die formele en informele kurrikulum en hoe dit die grondslag lê vir studente se toekomstige opvoedkundige weë.

Biografie van die onderwysers en agtergrond van die skool

1. Hoe het u passie vir die onderwys ontstaan?
2. Hoe lank is u tans 'n onderwyser?
3. Hoe lank is u by die spesifieke skool en watter vakke bied u aan?
4. Oor watter ervaring en kwalifikasies beskik u?
5. Hoe ondersteun die skool u passie om te onderrig en leer?
6. Beskryf die infrastruktuur van die skool in terme van onderrig en leer?
7. Hoe sou u die tipe opvoeding wat die skool aanbied beskryf?
8. Watter opvoedkundige ondersteuning bied die skool vir leerders?
9. Watter algemene tendens volg leerders in die skool met betrekking tot hul opvoeding?
10. Watter waarde heg leerders in die skool tot hul opvoeding?

Opvoeding by die skool

1. Hoe beskou u u rol as onderwyser binne die skool?
2. Wat doen u om u rol as onderwyser na te kom teenoor die leerders?
3. Watter onderrig strategieë volg u in die klaskamer?
4. Hoe beïnvloed die omgewing waarin die skool geleë is die onderrig strategieë wat u in die klas volg?
5. Watter dissiplinering strategieë volg u in die klaskamer?
6. Watter dissiplinering strategieë word deur die skool onderskraag?
7. Beskryf u algemene ervaring as onderwyser in die skool?
8. Beskryf 'n tipiese dag in die skool?
9. Hoe implementeer u die formele kurrikulum (CAPS) in die klas?

10. Watter assesserings stel die skool in plek om te verseker dat uitkomstes bereik word?
11. Hoe implementeer die skool die informele kurrikulum deur buitemuurse aktiwiteite?

Opvoedkundige wording vanuit 'n onderwyser se perspektief

1. Watter ondersteuning bied die skool ten opsigte van leerders se naskoolse drome?
2. Watter strukture het die skool in plek om leerders te help om toelating tot tersiêre studies te kry?
3. Op watter maniere ondersteun die skool leerders om kennis op te doen met betrekking tot tersiêre studies en instansies?
4. Wat was die skool se matriek slaagsyfer vir die laaste 5 jaar?
5. Hoe dra die skool by tot leerders se opvoedkundige wording?
6. Watter invloed het die skool op leerders se naskoolse drome en aspirasies?
7. Wat gebeur met leerders wat by die skool gematrikuleer het na matriek?

Bylae C: Onderhoudskedule (Studente)

Onderhoud skedule 3

Deelnemers: Vier studente wat binne die ouderdom van 19-21 val en reeds by die skool gematrikuleer het.

Konseptuele fokus/ doelstelling: Om die opvoedkundige wording van die studente met betrekking tot die mediëring van hul skool se institutionele habitus te verstaan.

Deelnemer se biografie

7. Stel a.s.b jouself voor?
8. Wanneer het jy by Luckhoff Hoërskool gematrikuleer?
9. Wat was jou algemene ervaring as leerder by die skool?
10. Waar bevind jy tans jouself?

Agtergrond en demografie van die dorp met verwysing na die skool

11. Beskryf die kenmerkende eienskappe van die dorp waarin jy skool gegaan het?
12. Beskryf die fisiese struktuur van die hoërskool waar jy jou matriek voltooi het?

Opvoedkundige agtergrond by die skool

1. Hoe sou jy die tipe opvoeding wat die skool bied beskryf?
2. Watter opvoedkundige ondersteuning bied die skool vir leerders?
3. Watter algemene tendens volg leerders in die skool met betrekking tot hul opvoeding?
4. Watter waarde heg leerders in die skool tot hul opvoeding?

Agtergrond ten opsigte van deelnemer se opvoeding by die skool

12. Beskryf die toegewydheid wat jy tot jou studies gehad het as leerder?
13. Hoe het jy matriek geslaag? (Sertifikaat, Diploma of Baccalaures)
14. Beskryf jou algemene ervaring as leerder in die skool?
15. Beskryf 'n tipiese dag in die skool?
16. Watter vakke het jy in matriek geneem en hoekom?
17. In watter vak het jy die beste gevaar en hoekom?
18. Watter onderrig strategieë volg onderwysers in die klaskamer?
19. Watter dissiplinering strategieë volg onderwysers in die klaskamer?
20. Watter ondersteuning bied die skool ten opsigte van leerders se naskoolse drome?

21. Watter strukture het die skool in plek om leerders te help om toelating tot tersiêre studies te kry?
22. Op watter maniere ondersteun die skool leerders om kennis op te doen met betrekking tot tersiêre studies en instansies?

Deelnemers se opvoedkundige wording

1. Waar het jy inligting bekom met betrekking tot tersiêre studies en instansies?
2. Wat was jou opvoedkundige aspirasies vir na matriek toe jy steeds op skool was?
3. Met verwysing na die bogenoemde vraag, het hierdie aspirasies enigsins verander en hoekom of hoekom nie?
4. Hoe dink jy het die skool bygedra tot jou opvoedkundige wording?
5. Hoe dink jy het die skool bygedra tot waar jy jouself tans akademies bevind?
6. Hoe was jou naskoolse drome tot dusvêr beïnvloed?
7. Volg jy tot dusver die pad wat jy vir jouself uiteengesit het toe jy op skool was in terme van opvoeding?

Bylae D: Toestemmingsvorm (Respondente)



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITY CONSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

You are invited to take part in a study conducted by Kim Heynes, from the Education Policy Studies Department at Stellenbosch University. You were approached as a possible participant because you are affiliated with Luckhoff High School.

1. PURPOSE OF THE STUDY

The purpose of the study is to determine the impact of the institutional habitus of the school on the educational outcomes of learners who has matriculated at the school. The institutional habitus refers to the aspects relating the formal and informal curriculum of the school.

2. WHAT WILL BE ASKED OF ME?

If you agree to take part in this study, you will be asked to partake in three semi-structured interviews conducted by myself as the researcher. The interviews will take up to 40 minutes each and will take place in a comfortable space as agreed upon by both of us.

3. POSSIBLE RISKS AND DISCOMFORTS

There are no potential risks and discomforts pertaining to this study.

4. POSSIBLE BENEFITS TO PARTICIPANTS AND/OR TO THE SOCIETY

As a participant your participation in the study will form part of a body of knowledge about the school. This will bridge a gap in information about schooling and the implementation of education specifically relating to the school and the area in which it is situated.

5. PAYMENT FOR PARTICIPATION

There are no payment involved in the study and therefore participation will be based on free-will.

6. PROTECTION OF YOUR INFORMATION, CONFIDENTIALITY AND IDENTITY

Any information you share with me during this study and that could possibly identify you as a participant will be protected. This will be done by keeping information save on a hard drive that only myself and my supervisor have access to. Information will be kept anonymous at all times and no participant or organisation will be identified in the final research report.

The information will not be released to any other party/ agency for any reason. Furthermore information collected for this study might be used for future publications done by myself or my supervisor.

The semi-structured interviews will be audio-recorded for transcribing purposes. Participants will have the opportunity to listen to the recordings. The recordings will be stored in a safe of which only I and my supervisor have access to.

Confidentiality and/or anonymity will be maintained in the publication by not identifying any participant, but by using pseudonyms if it is needed.

7. PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You can choose whether to be in this study or not. If you agree to take part in this study, you may withdraw at any time without any consequence. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the study.

8. RESEARCHERS' CONTACT INFORMATION

If you have any questions or concerns about this study, please feel free to contact Kim Heynes at 17288932@sun.ac.za, and/or the supervisor Prof Aslam Fataar at afataar@sun.ac.za.

9. RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS

You may withdraw your consent at any time and discontinue participation without penalty. You are not waiving any legal claims, rights or remedies because of your participation in this research study. If you have questions regarding your rights as a research participant, contact Ms Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] at the Division for Research Development.

DECLARATION OF CONSENT BY THE PARTICIPANT

As the participant I confirm that:

- I have read the above information and it is written in a language that I am comfortable with.
- I have had a chance to ask questions and all my questions have been answered.
- All issues related to privacy, and the confidentiality and use of the information I provide, have been explained.

By signing below, I _____ (*name of participant*) agree to take part in this research study, as conducted by Kim Heynes.

Signature of Participant

Date

DECLARATION BY THE PRINCIPAL INVESTIGATOR

As the **principal investigator**, I hereby declare that the information contained in this document has been thoroughly explained to the participant. I also declare that the participant has been encouraged (and has been given ample time) to ask any questions. In addition I would like to select the following option:

	The conversation with the participant was conducted in a language in which the participant is fluent.
	The conversation with the participant was conducted with the assistance of a translator (who has signed a non-disclosure agreement), and this "Consent Form" is available to the participant in a language in which the participant is fluent.

Signature of Principal Investigator

Date

Bylae E: Toestemmingsvorm (LHS)

LÜCKHOFF HIGH SCHOOL

BLOEKOM AVENUE
STELLENBOSCH, 7600
TEL: (021) 886 4766
FAX: (021) 887 7209

E-mail: luckhoff.sec@wcgschools.gov.za
[www.facebook.com \luckhoffskool](http://www.facebook.com/luckhoffskool)



HOËRSKOOL LÜCKHOFF

BLOEKOMLAAN
STELLENBOSCH, 7600
TEL: (021) 886 4766
FAKS: (021) 887 7209

E-POS: luckhoff.sec@wcgschools.gov.za
[www.facebook.com \luckhoffskool](http://www.facebook.com/luckhoffskool)

19 December 2017

Permission granted to use Luckhoff High School as the core site of research

Dear Miss. Heynes

Thank you for your letter of request for permission to use Luckhoff High School as the core site of your research. You are hereby permission granted to conduct semi-structured interviews with the principal and three educators to voice the opinions of individuals in the school structure form. You may choose individuals that can illuminate your research question from different perspectives, as long as the school and the participants are protected from any harm, as you assured us.

We trust that this research will help in bridging the gap on the role that the school plays in the educational outcomes of learners in the community of Stellenbosch, but more specifically Idas Valley. Furthermore do we trust that the outcomes of your research will be useful at the level of the school, as well as at higher levels where policy can be influenced. We trust that you will share these outcomes with our school.

We would like to thank you in advance for the undertaking to acknowledge our permission in your final submission of your thesis.

All the best for your studies and thank you for choosing our school as core for your research.

Yours sincerely

Chris Jooste

(Principal)

Bylae F: Toestemming van Etiese komitee



APPROVED WITH STIPULATIONS

REC Humanities New Application Form

30 October 2017

Project number: EPS-2017-1481

Project title: DIE IMPAK VAN DIE 'INSTITUSIONELE HABITUS' VAN 'N WERKERSKLAS SKOOL OP DIE OPVOEDKUNDIGE WORDING VAN HUL STUDENTE OP 'N PLATTELANDSE DORP

Dear Miss Kim Heynes

Your REC Humanities New Application Form submitted on **02 October 2017** was reviewed by the REC: Humanities and approved with stipulations.

Ethics approval period: 30 October 2017 - 29 October 2020

REC STIPULATIONS:

The researcher may proceed with the envisaged research provided that the following stipulations, relevant to the approval of the project are adhered to or addressed:

The researcher may not begin with interviews until she receives and upload the written permission letter from the school. **[Response Required]**

Additionally the researcher might need approval from the WCED as well. **[Response Required]**

HOW TO RESPOND:

Some of these stipulations may require your response. Where a response is required, you must respond to the REC within **six (6)** months of the date of this letter. Your approval would expire automatically should your response not be received by the REC within 6 months of the date of this letter.

Your response (and all changes requested) must be done directly on the electronic application form on the Infonetica system:<https://applyethics.sun.ac.za/Project/Index/1617>

Where revision to supporting documents is required, please ensure that you replace all outdated documents on your application form with the revised versions. Please respond to the stipulations in a separate cover letter titled “**Response to REC stipulations**” and attach the cover letter in the section **Additional Information and Documents**.

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.

Please use your SU project number (EPS-2017-1481) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

FOR

Document Type	File Name	Date	Version

CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

Included Documents:

Research Protocol/Proposal	Kim Heynes Navorsingsvoorstel 15 Augustus Finaal.	20/09/2017	1
Informed Consent Form	SU HUMANITIES Consent form template_Written 1	20/09/2017	1
Request for permission	Letter for Permission Luckhoff High Final	22/09/2017	1
Data collection tool	Onderhoud skedule - Onderwysers	01/10/2017	2
Data collection tool	Onderhoud skedule -Skoolhoofde	01/10/2017	2
Data collection tool	Onderhoudskedule - Studente	01/10/2017	2

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at cgraham@sun.ac.za.

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.

The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research:

Principles Structures and Processes (2nd Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.

2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use.

3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents/process, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.

4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the progress report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your

research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.

5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouche within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8.Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

9.Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions or interventions) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

10.On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.