

**DIE KONSTRUERING VAN HOËRSKOOI LEEDERS SE LEERPRAKTYKE BINNE
'N WERKERSKLASWOONBUURT**

HENRY FILLIES

**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD VAN DOKTOR 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 alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum:

Handtekening:

**Kopiereg © 2015 Stellenbosch Universiteit
Alle regte voorbehou**

OPSOMMING

Hierdie studie fokus op die leerpraktykkonstruering van geselekteerde arm leerders in hulle landelike werkersklaskonteks. Leerders se leerpraktykkonstruering in hul woonbuurtkonteks is 'n komplekse proses van samevloeiing, en hang grootliks van hul konteks spesifieke opvattinge en konseptualisering af. Opvoedkundige navorsing in Suid-Afrika sentreer hoofsaaklik rondom onuitgedaagde pedagogiese benaderings wat werkersklasleerders se leervermoëns as problematies sien. Uit 'n sosiologiese perspektief konsentreer hierdie studie op hoe hoërskoolleerders in 'n werkersklaswoonbuurt hul leerpraktyke konstrueer te midde van hul besondere gemeenskapsdinamiek. Die studie gebruik die analitiese lens van ruimte ten einde ondersoek in te stel na die onderliggende verwantskap tussen jeugwording en die jongmense se leerpraktykkonstruering in hul woonbuurtkonteks vas te vang. Die klem val op die leerders se lewenservarings in hul omgewingsruimte (die woonbuurt) ter vorming van hul leerpraktyke. Dit is 'n belangrike fokuspunt ten einde die dinamiese verwantskap te ondersoek tussen leerders se ruimtelike leefdinamiek en hoe hulle daarin hul weg baan ten einde aan hul leerpraktyke gestalte te gee hoe sodanige konstruksies verstaan moet word. Die studie fokus op hoe die leerders die omgewing ervaar met betrekking tot hul leerpraktyke, en hoe hierdie ervarings geopenbaar word in die vorming van sodanige leerpraktyke. Sleutel tot die studie is die leerders se sosialisering prosesse met betrekking tot hul leerpraktyke.

Die studie se primêre uitgangspunt is dat daar 'n unieke verhouding is tussen hierdie leerders se beleefde konteks en hoe hulle hul leerpraktyke bou en posisioneer binne hierdie konteks. Ek plaas die studie binne die kwalitatiewe interpretatiewe paradigma, soos ek probeer om te beskryf en te verstaan hoe hierdie leerders [on]bewustelik en by wyse hul interaksies in hul beleefde kontekste betrokke raak in die vorming van hul leerpraktyke. Kwalitatiewe navorsing instrumente, soos veldnotas, deelnemende en nie-deelnemende waarnemings, sowel as formele en informele onderhoude, word gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord ten einde die doelwitte van die studie te bereik. Die bevindinge gaan in verhalende-formaat aangebied word volgens die relevante temas, en word ook op 'n narratiewe wyse ontleed.

Die navorsing toon hoe die leerders op grond van hul hulpbronne, netwerke en interaksies sowel as hul eie agentskap – hul leerpraktyke posisionering en bou. Op hierdie manier poog die studie

om te toon hoe die deelnemende leerders by wyse van aspekte uit hul woonbuurtpraktyke gestalte te gee aan hul leerpraktyke.

Sleutelwoorde:

Hoërskoolleerders; ruimte; habitus; aspirasies; leerpraktyke; Peri-landelike konteks; werkersklaswoonbuurt; “Fondse van kennis”, sosio-ekonomiese status; werkersklaswoonbuurt; gemeenskapsinvloede; sosialisasie; ruimte

ABSTRACT

This study focuses on the learning practice construction of selective poor learners in their rural workers class context. The construction of learners' learning practices in their neighbourhood context is a complex process of confluence, and largely depends on their context-specific perceptions and conceptualisation. In the South African educational environment, learners' academic achievement is generally seen as a barometer of the quality of education in schools. From a sociological perspective, this study focuses on how high-school learners in a working-class neighbourhood construct their learning practice amidst their particular community dynamics. The study uses the analytical lens of space in order to investigate the underlying relationship between youth development and the youths' construction of their learning practices in their neighbourhood context. It emphasises learners' life experiences in their residential space (the neighbourhood) in the construction of their learning practices. This is an important focus in order to explore the dynamic relationship between learners' spatial living dynamics and how they navigate within their neighbourhood in order to construct their learning practices. The study focuses on how the students experience the neighbourhood in relation to their learning practices, and how these aspects manifest in the shaping of their learning practices. Also key to the study is the learners' socialisation processes with regard to their learning practices.

Qualitative research instruments, such as field notes, participatory and non-participatory observations as well as formal and informal interviews, were used to answer the research question and achieve the research objectives of the thesis. The findings are presented in narrative format according to relevant themes, and are also analysed on a narrative basis. The study's primary point of departure is that there is a unique relationship between these learners' living contexts and how they construct and position their learning practices within this context. I place this study within the qualitative interpretative paradigm, as I attempt to describe and understand how these learners [un]consciously draw from practices and interactions in their living context to shape their learning practices. Qualitative research instruments, such as field notes, participatory and non-participatory observations as well as formal and informal interviews, were used to answer the research question and achieve the research objectives of the thesis. The findings are presented in narrative format according to relevant themes, and are also analysed on a narrative basis.

The research shows how the students – based on their own resources, networks and interactions as well as their own agency – position themselves in relation to their learning practices in order to construct their learning practices. In this way, the study reveals how the participating learners draw from the practices out of their doxa and habituated dispositions to construct their emergent learning practices in their living spaces (neighbourhood) – in order to give content to their learning practices.

Keywords:

High school learners; Space; Habitus; Aspirations; Learning practices; Peri-rural context; Working class neighbourhood; ‘Funds of knowledge’

ERKENNING

My opregte dank en waardering gaan aan:

- my Hemelse Vader, vir krag en genade, want U weet wat U plan met my is.
- prof. Aslam Fataar, vir sy onbaatsugtige en volgehoue leiding, ondersteuning, motivering en mentorskap om my stem in die akademiese wêreld te vind.
- die opvoeders, leerders en hul ouers, vir hul goetwillige deelname aan die studie;
- my vrou, Sandra, vir liefde, selflose ondersteuning en opoffering. Jy was, en is steeds, my pilaar van krag. Hierdie tesis word aan jou opgedra.
- my twee seuns, Keenan en Herschelle, vir hul liefde en onbaatsugtige opoffering van vader- en seunstyl.
- Die *Mellon Graduate Scholarship* en die *National Research Foundation* vir befondsing van my studies.
- Me. Marisa Honey vir die taalversorging en redigering van hierdie tesis

INHOUDSOPGAWE	
TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
ERKENNING	vii
INHOUDSOPGAWE	viii
AFKORTINGS EN AKRONIEME	xiii

HOOFSTUK 1

ALGEMENE ORIËNTASIE VAN DIE STUDIE	1 – 7
1.1 Inleiding	1
1.2 Beweegrede vir/ agtergrond van die studie	1
1.3 Navorsingsvraag	3
1.3.1 Hoofvraag	3
1.3.2 Sub-vrae	3
1.4 Doel met die navorsing	4
1.5 Afbakening van hierdie studie	5
1.6 Uitleg van die studie	5
1.7 Samevatting	7

HOOFSTUK 2 **8 – 44**

LITERATUURSTUDIE

2.1 Inleiding	8
2.2 Die konsepsualisering van jeug	9
2.3 Die kontekstuele aard van jeugdige se leerpraktyke tot hul aspirasies	10
2.4 Opvattinge van jeugdige se leerpraktyke	12

2.5	Die jeug en identiteitsvorming	15
2.6	Jeug identiteit in globale konteks met betrekking tot leerders se leerpraktyke	18
2.7	Jeugwording in Suid-Afrika	20
2.8	Jeug agentskap	27
2.9	Die verhouding tussen agentskap en leerpraktyke tot aspirasies	29
2.10	Leer en identiteit	31
2.11	Leer met betrekking tot leerpraktyke	37
2.12	Samevatting	41

HOOFSTUK 3 **43 - 80**

TEORETIESE RAAMWERK EN ANALITIESE LENSE

3.1	Inleiding	43
3.2	Die teoretisering van leerpraktyke	45
3.3	Die konsep “ruimte” met betrekking tot leerders se leerpraktyke	50
3.4	Leerpraktyke konstruering gegrond in die ‘doxic’ denkwyses van leerders	51
3.5	Leerpraktyke konstruering gegrond in die ‘habitated’ disposisies van leerders	57
3.6	Ontluikende leerpraktyke	67
3.7	Samevatting	80

HOOFSTUK 4 **83 – 121**

NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1.	Inleiding	83
4.2	Die plasing van my navorsing in ’n kwalitatiewe metodologiese paradigma	84
4.3	Metateoretiese raamwerk wat hierdie studie ten grondslag lê	86
4.3.1	Die Interpretatiewe paradigma en die konsep van kennis	87
4.3.2	Metodologiese implikasies van die Interpretatiewe paradigma	90
4.3.3	Oorwegings rakend die interpretatiewe paradigma	90

4.4	Navorsingsontwerp	91
4.4.1.	Etnografie: Die vervlegde sosiale werklikheid	92
4.4.2	Etnografie as navorsingsmetode	94
4.4.3	Voordele geassosieer met etnografiese navorsing	98
4.4.4	Beperkings geassosieer met etnografiese navorsing	98
4.5	Data-insamelings metode	99
4.5.1	Observasies (deelnemende en nie-deelnemende)	100
4.5.2	Onderhoude in etnografiese navorsing	102
4.5.3	Beperkings (nadele) van onderhoude	104
4.6	Steekproef prosedure	104
4.6.1	Die navorsings terrein (skool en woonbuurt) / toegang tot die ‘site’	105
4.6.2	Die kies van leerders as navorsings-eenheid	106
4.7	Die vaslegging van data	109
4.8	Data analise strategie	110
4.9	Data-analise: Narratiewe data-analise	115
4.10.1	Kredietwaardigheid, betroubaarheid en geldigheid	117
4.10.2	Triangulasie	118
4.11	Etiese oorwegings	120
4.11.1	Etiese klaring	120
4.11.2	Ingeligte toestemming	120
4.11.3	Vertroulikheid en Anonimiteit	121
4.12	Samevatting	121
HOOFSTUK 5		122 – 160
LEERIDENTITEITS POSISIONERING GEGROND IN ‘DOXA’		
5.1	Inleiding	122
5.2	Die sosio-ruimte dinamiek van Arendsehoop	124

5.3	Narratiewe ter bekendstelling van leerders	131
5.4	Leerders se doxic begrip van hul leeridentiteite	137
5.4.1	Die konstruksie van leerders se doxa in hul beperkende omstandighede	137
5.4.2	Doxa en die konstruksie van leerders se identiteite	141
5.5	Doxa en die konstruksie van leerders se leeridentiteite	146
5.6	Doxa tot leeridentiteits posisionering	153
5.7	Samevatting	160

HOOFSTUK 6 **163 - 200**

**LEERDERS SE ‘HABITUATED’ DISPOSISIES MET BETREKKING TOT DIE
UITBOU VAN HUL LEERIDENTITEITS POSISIONERING PRAKTYKE**

6.1	Inleiding	163
6.2	Die inwerking van die leerders se beperkende omstandighede op hul ‘habituated dispoisies’	165
6.3	Die inwerking van leerders se ‘habituated’ dispoisies tot die konstruksie van hul identiteite	173
6.4	Die inwerking van leerders se ‘habituated’ dispoisies op hul leeridentiteits konstruksie	182
6.5	Die inwerking van leerders se ‘habituated’ dispoisies op hul leer identiteits posisionering	188
6.6	Samevatting	195

HOOFSTUK 7 **198 - 227**

LEERDERS SE ONTLUIKENDE LEERPRAKTYKE

7.1	Inleiding	198
7.2	Die leerders se familiale fondse van kennis tot die bou van hul leerpraktyke	200
7.3	Die leerders se gemeenskaps fondse van kennis tot die bou van hul leerpraktyke	206

7.4	Die leerders se portuur kulturele fondse van kennis tot die bou van hul leerpraktyke	210
7.5	Die leerders se media fondse van kennis tot die bou van hul leerpraktyke	214
7.6	Leerders ontluikende leerpraktyke	217
7.7	Samevatting	224

HOOFTUK 8 **226 – 233**

GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTINGS EN AANBEVELINGS 226

BRONNELYS 235

Bylae A: Inligtingsbrief aan deelnemende leerders

Bylae B: Inligtingsbrief aan ouers

Bylae C: Magtiging van ouer dat kind mag deelneem aan die studie

Bylae D: Toestemmings briewe van onderwysowerhede

Bylae E: Etiese Klaring

Bylae F: Onderhoudskedule met leerders

AFKORTINGS EN AKRONIEME

FvK: Fondse van kennis

NJB: Nasionale Jeug Beleid

NRO: Nie-regerings organisasie

OCED: “Organisation for Economic Co-operation and Development”

SES: Sosio-ekonomiese status

Hoofstuk 1

1.1 Inleiding

Hierdie studie fokus op die leerpraktykkonstruering van geselekteerde arm leerders in hulle landelike werkersklaskonteks. In hierdie hoofstuk bied ek 'n algemene oriëntasie tot my studie waarin ek die beweegrede vir die studie, die navorsingsvrae, doel, afbakening en hoofstuk verdeling uiteensit.

1.2 Beweegrede vir/agtergrond van die studie

My belangstelling in hierdie veld van navorsing is gebaseer op twee bronne: my persoonlike ervarings en blootstelling aan onlangse literatuur, onder andere van Moll (1992), Lee (2010) en Fataar en Du Plooy (2012), rakende aangeleenthede met betrekking tot leerders se opvoedkundige prosesse. As opvoeder by 'n sekondêre skool het ek waargeneem dat groot getalle leerders jaarliks, oor al die grade, die skool om een of ander rede verlaat. Ek sien daaglik hoe jongmense sukkel om die daaglikse eise van die lewe te hanteer. Baie van die jongmense ervaar armoede op 'n daaglikse basis en voel die las van hul omstandighede in die manier hoe die plaaslike gemeenskap en ander van buite dit sien. Hierdie aspekte beïnvloed hul siening van hulself en het 'n invloed op hul toekomstige ambisies. Vir hulle is dit 'n opwaartse stryd om hul omstandighede te transformeer en te verbeter. Hul sosiale beperkinge kondisioneer hulle om 'n toekoms te 'verbeeld' wat hulle pas en skep by hulle 'n atmosfeer van hopeloosheid ten opsigte van hul toekomstige aspirasies. Hierdie jongmense sien opvoeding as iets wat nie in lyn is met en irrelevant is tot hul toekomstige lewens.

Binne hul werkersklaskonteks vertoon hierdie jongmense die vermoë om gepaste houdings in hul verskeie omgewings te openbaar wat hulle in staat stel om hul begeertes en aspirasies ten volle te kan bereik (Reay, 2005). Hul vermoë om by hul beleefde ruimtes aan te pas en dit te manipuleer bied hulle die kapasiteit om gepaste ingesteldhede tot hul skolingsprosesse te ontwikkel. Hierdie leerders verstaan hul skoolloopbane in die lig van hul navigasies van hul beleefde ruimtes en die skole wat hulle bywoon. Vir hulle is 'n sleutel oorweging hoe om dit reg te kry om opgevoed te raak. Sentraal tot hierdie oorweging is die feit van hoe hulle hul daaglikse en skoolkennis verkry en akkumuleer, sowel as hoe hulle handel om hul opvoedkundige prosesse en skoolloopbane te vestig. Hulle moet met hul leerpraktyke onderhandel te midde van hul stryd om oorlewing. Binne

hierdie stryd skryf hulle aktief 'n teks van hulself waardeur hulle hul aspirasies najaag in die proses om lewensvatbare skoolloopbane te open. Hierdie aspek word spesifiek weerspieël in hoe sulke gesindhede in skole en klaskamers geïmplementeer mag word. Dit is hierdie aspekte wat my gelei het om antwoorde te soek op soortgelyke vrae wat aansluit by my studie soos gestel deur Leander, Phillips en Taylor (2010:331), naamlik:

How do people (on the move) build qualitatively distinct relations with different learning environments? ... how do people traverse or otherwise connect one learning environment with another in their everyday lives? And, how is opportunity to learn organized and accomplished through trajectories connecting multiple places? ... How are the dynamically moving elements of social systems and distributions, including people themselves and all manner of resources for learning as well, configured and reconfigured across space and time to create opportunities to learn?

Dit is bogenoemde aanname wat my laat fokus het op hoe leer oor verskeie geleefde ruimtes gekonstrueer word. Verder het dit my laat fokus op die impak van werkersklasleerders se beleefde dinamika binne hul woonbuurtomstandighede op die aard van leerprosesse. Met my fokus hierop wou ek verstaan hoe hierdie leerders hul opvoedkundige praktyke te midde van moeilike lewensomstandighede binne hul woonbuurt verstaan en hoe hulle hul leerpraktyke daaruit konstrueer. Ek fokus nie op skoolleer nie, maar op die hulpbronne binne die woonbuurt waartoe hulle hulself binne hul geleefde omstandighede wend ten einde produktief betrokke te raak met hul leer. Die aanhaling hierbo dui juis daarop dat daar 'n behoefte is aan 'n analitiese lens om die komplekse weë van individuele leerders ter aansluiting by hul optredes in hulle verskillende omgewings vas te vang.

Leander *et al.* (2010:336) argumenteer dat die gelyktydige ondersoek van verskeie ruimtes, en die kontaksones tussen hulle, ons 'n uitgebreide terrein van ondersoek met betrekking tot leer bied. Werkersklasleerders se leer vind binne verskeie ruimtes plaas. Wat my veral interesseer is die komplekse maniere waarop hierdie werkersklaskinders binne hul komplekse sosiale kontekste betrokke raak by hul breër opvoedkundige praktyke ten einde dit waartoe hulle aspireer, te befonds. My veronderstelling was dat ek sou kon identifiseer watter spesifieke tipe leeridentiteite hulle oor hul onderskeie sosiale ruimtes aanneem en veral hoe hulle hul opvoedkundige prosesse toelig en navigeer.

My studie se primêre fokus was op werkersklasleerders se konstruering van hul opvoedkundige praktyke binne hul werkersklasdomeine. Hierdeur veronderstel ek dat hierdie aspekte lig kan werp op die maniere waarop leerders se omgewingsnavigasies in die lig van die werkersklaswoonbuurtkonteks waarin hulle woon konstruktief hul ontluikende leeridentiteite kan toelig. Ek hoop dat my werk lig sal werp op die uitdagings wat hierdie leerders in die gesig staar en waaruit hulle sukkel om weg te breek. Dit is van kritieke belang dat kennis geneem word dat die sosio-ekonomiese omgewing waarin hulle woon hul lewens vorm. Maar van groter belang, veral vir die doel van hierdie studie, is die spesifieke interpretasies en navigasies van hul gemeenskapskontekste soos die leerders dit beleef met betrekking tot dit wat hul leerpraktyke beliggaam en toelig.

1.3 Navorsingsvraag

Gebaseer op die beweegrede van hierdie studie het ek gepoog om insig te kry oor leerders se konstruering van hul leerpraktyke binne werkersklaswoonbuurte. Hierdie aspekte het my beweeg om die volgende navorsingsvraag en subvrae te stel:

1.3.1 Hoofvraag

Hoe konstrueer hoërskoolleerders hul leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt?

1.3.2 Subvrae

- Watter gebruike en netwerke konstrueer hulle binne hierdie spesifieke omstandighede ten einde hul leerpraktyke toe te lig?
- Watter sosiale praktyke gee vorm aan die gebruik en begrip van sodanige leerpraktyke?
- Hoe kan hierdie breë sosiale dinamika gekoppel word aan hul leerpraktyke?

Na aanleiding van die navorsingsvrae, is hierdie studie 'n poging om leerders se konstruering van hul leerpraktyke in hul bepaalde woonbuurtkonteks te verken, te verstaan en te vertolk. Met hierdie navorsing wil ek die leerders se skoolervarings in hul geografiese ruimte verstaan in soverre dit met hul leerpraktyke verband hou. Hierdie aangeleentheid kan 'n nuwe kulturele perspektief werp op hoe werkersklasleerders se leerpraktyk konstruering verstaan moet word.

1.4 Doel met die navorsing

Die doel met hierdie studie is om 'n nuwe sosio-kulturele perspektief te ontwikkel in terme van hoe werkersklasleerders se beleefde ruimtes tot die konstruering van hul leerpraktyke verstaan moet word.

Die doel kan as volg verwoord word:

1. Om die konseptualisering en teoretisering van leerpraktyke binne die lewens van leerders en families van sosio-kultureel diverse en hoogs armoedige werkersklaswoonbuurte daar te stel ten einde te verstaan wat hulle begrip daarvan is;
2. Om die leerpraktyke te ondersoek t.o.v. gebruike, netwerke en kulturele bronne wat die leerders het om binne hul beleefde ruimtes na te aspireer ten einde hul leerpraktyke toe te lig;
3. Om die kapasiteit van leerders in struktureel gemarginaliseerde sosiale posisies te verstaan in hul strewe na hul begeerde alternatiewe toekoms;
4. Om vas te stel wat die verhouding is tussen die breë sosiale dinamika en die verspreiding van leerders se sosio-kulturele hulpbronne binne die woonbuurt met betrekking tot hul leeridentiteitspraktyke.

Hierdie studie komplementeer en brei uit op vorige navorsing oor opvoedkundige ervarings in verskillende Suid-Afrikaanse kontekste, onder andere dié van Fataar en Du Plooy (2012), Dolby (2001), Vandeyar (2008), Soudien (2007), Bray *et al.* (2010), Swartz (2009) en Fataar (2009a, 2010a.). Daar is egter min konseptualisering van hoe arm *landelike* kinders self hul opvoedkundige prosesse beskou, ervaar en verstaan nie. My studie poog om die multidimensionele en sosiologies ingeligte redes vir 'n begrip van hoe die leerpraktyke van 'n groep jong leerders binne hul werkersklaswoonbuurtkonteks befonds, toegelig en verstaan moet word, te verskaf. My soeklig beweeg dus na waar ek konsentreer op die verwantskap tussen leerders se opvoedkundige praktyke en hul beleefde omgewingsruimte. Hierdie studie gebruik 'n kwalitatief-vertolkende navorsingsbenadering omdat ek 'n akademiese probleem wil verken wat deurtrek is van sosiale dimensies, en waarvan die ontleding dus meer as net waarnemings verg. Ek het gepoog om vyf geselekteerde leerders die geleentheid te bied om hulself te weerspieël soos hulle is, soos hulle wens hulle kan wees, en soos hulle dink ander hulle mag voorstel (*imagine*) om te wees (Luttrell, 2003:150). Navorsing binne 'n kwalitatiewe interpretatiewe

paradigma bied my die geleentheid om te verstaan wat die sienings, persepsies en ondervindings van leerders en die gemeenskap rakende hul leerpraktyke in hul beleefde konteks is (Denzin & Lincoln, 2000:19). Dít staan in direkte verband met die konseptuele klem van hierdie studie, naamlik leerders se onderhandelings in hul leefkontekste ten einde aan hul leerpraktyke gestalte te gee.

'n Etnografiese benadering is vir hierdie studie gekies. My doelwitte met etnografie as 'n navorsingsmetode in hierdie studie is tweeledig: (1) om die sosiale en kulturele lewe van die leerders te beskryf en te verstaan soos dit beskryf en verstaan sou word deur hulle wat binne daardie sosiale en kulturele wêreld (genoem die 'emic' perspektief) leef, en (2) om te bou op die besonderhede en begrip van hul sosiale en kulturele wêreld om 'n nuwe sosio-kulturele perspektief te ontwikkel (genoem die 'etic' perspektief). My etnografiese ondersoek het dit dus vir my moontlik gemaak om die gebeure in die konteks waarin dit plaasgevind het, te verstaan. Een van die belangrikste doelwitte van die studie is juis om die konteks waarbinne leerders persepsies van hul leerpraktyke vorm, te verstaan. Etnografie stel my dus in staat om die beskrywing en interpretasie van daardie konteks te bied.

1.5 Afbakening van hierdie studie

Hierdie studie fokus hoofsaaklik op minderbevoorregte gemeenskappe en op leerders wat algemeen goed op skoolgebied ingestel is. My navorsing word op 'n bepaalde wyse gestruktureer weens die gebruik van 'n kwalitatief-vertolkende metodologiese raamwerk, die keuse van etnografie as navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord, asook interpretatiewe teorie as navorsingsparadigma. Vanuit 'n konseptuele oogpunt was dit vir my belangrik om, deur middel van etnografiese interaksie, die verskillende dinamika wat in die leefruimtes van die deelnemers uitgespeel het, te probeer vasvang en krities te analiseer ten einde tot 'n verstaan te kom van hoe hulle leef en leer.

1.6 Uitleg van die studie

Die studie word in agt hoofstukke aangebied. Hoofstuk 1 bied 'n beknopte oorsig van en rasionaal vir die studie. Die hoofvraag, asook tersaaklike subvrae wat die studie sal rig, word hier gestipuleer. Die literatuurstudie word in hoofstuk 2 vervat. Hierin word internasionale en nasionale literatuur saamgevat ten einde die studie verder toe te lig. Die fokus hier is op die

ruimtelike mobiliteite van arm, landelike jeugdige en hoe hulle hul leerpraktyke toelig, bou en vestig soos hulle oor hul geleefde ruimtes beweeg. Die literatuurstudie bied die fondasie om die studie in teoretiese perspektief te plaas.

Hoofstuk 3 bied 'n konseptuele raamwerk waarbinne arm, landelike leerders se leerpraktyke ondersoek word. Ek verbind my aan (1) Bourdieu (1977a, 1986, 1998) se sosiologiese konsepte van onder andere habitus, veld en kapitaal, (2) Moll, Amanti, Neff & González (1992; 2005) se *fondse van kennis-benadering* en Appadurai (2004) se teoretisering van aspirasies tot die konstruering van leerpraktyke. Hierdie hoofstuk bied 'n konseptuele begrip van hoe werkersklasjeugdige die invloed van makro-dimensionele invloede plaaslik deur verskeie refleksiewe en diskursiewe praktyke in die konstruering van hul leerpraktyke bemiddel. Hul ontluikende leerpraktykkonstruering (Zipin, Sellar & Hattam, 2013) word voorgehou as 'n konsep om die minimale verskuiwing in die doxa en habitus van werkersklasleerders vas te vang.

In hoofstuk 4 word 'n metodologiese begroning gebied vir my ondersoek na werkersklasleerders se *vorming van leerpraktyke* binne 'n werkersklasdorp. Die hoofstuk bied 'n motivering vir die gebruik van 'n kwalitatiewe paradigma asook die uiteenlopende dataversamelings- en analiseringsmetodes wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord. Motivering word gebied vir die etnografiese werkswyse wat in hierdie studie gevolg is, etiese aspekte wat daarmee gepaard gegaan het, asook maatreëls wat getref is om die geldigheid van die studie te verseker.

Hoofstukke 5 en 6 bied 'n voorlegging van data oor die deelnemers se beleving, beskouing en beliggaming van hul opvoeding oor verskillende ruimtes buite die skool. In hoofstuk 5 word gefokus op die inwerking van hierdie leerders se doxa binne hul leefruimtes buite die skool ten einde 'n meer volledige begrip te kan bied van hoe dit die konseptualisering van hul leerpraktyke beïnvloed. Hoofstuk 6 fokus op die inwerking van die deelnemers se 'habituated' disposisies op hul leerpraktykposisionering. In beide hoofstukke fokus die data op die ruimtelike en sosiale invloede wat op werkersklasleerders se leerpraktykvorming impakteer. Die twee hoofstukke saam bied 'n omvattende beeld van die deelnemers se aanpassingspraktyke in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasionele doelwitte.

In hoofstuk 7 bied ek data en 'n verklarende bespreking van hoe hierdie werkersklasleerders hul ontluikende leerpraktyke bou gebaseer op die aanwending van hul fondse van kennis. Ek toon hoe hierdie leerders hulle tot hul fondse van kennis wend om lewensvatbare leerpraktyke vir hulself te vestig. Die leerpraktyke van die deelnemers word in verhouding tot die teoretiese lense wat die studie informeer, bespreek.

Ten slotte bevat hoofstuk 8 'n samevatting van die hoof navorsingsbevindings en 'n bespreking van die gevolgtrekkings ten einde antwoorde te verskaf op die hoofnavorsingsvraag en subvrae. 'n Oorsig word gebied van hoe elke hoofstuk benader is en aanbevelings vir verdere navorsing word gemaak.

Alhoewel die veralgemeenbaarheid van die navorsing beperk is, is dit steeds waardevol omdat dit 'n konseptuele argument bevorder wat poog om werkersklasleerders se huidige werkersklas- en plattelandse posisionering tot akademiese bewussyn te bring. Etnografiese navorsing help om by te dra tot die konseptuele ontbloting van leerpraktyke wat nie werkersklasleerders se interaksie met opvoeding verstaan nie. My studie is 'n poging om 'n tipe 'verklarende taal' daar te stel wat dit vir onderwysers en skole moontlik sal maak om op 'n pedagogies regverdige manier om te gaan met kinders ten einde hul interaksie met opvoeding positief te bemiddel.

1.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n algemene oriëntasie tot my studie aangebied. Die agtergrond van die studie, die navorsingsvrae, die doel van die studie, die afbakening van die studie en die hoofstukuitleg is duidelik uiteengesit. In die volgende hoofstuk word literatuur aangebied wat relevant is tot die studie.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bied 'n literatuuroorsig wat daarop fokus om relevante literatuur tot die konstruering van leerders se leerpraktyke in die ontvouende leefruimtes van hul landelike gemeenskap tot akademiese bewussyn te bring. Die literatuurstudie poog ook om die sentrale argument wat in hoofstuk 1 gestel is, verder uit te bou en binne die bestaande literatuur te posisioneer (Henning *et al.*, 2004:27). Die konseptuele fokus hier is op hoe werkersklasleerders binne die beperkende ruimte van hul woonbuurte hul leerpraktyke toelig. Met hierdie fokus probeer ek lig werp op hoe leerders hul leerpraktyke in die konteks van 'n armoedige, beperkende landelike werkersklaswoonbuurt bou en aanwend. Dit help my in die vestiging van die skakel tussen die opbou van die leerders se leerpraktyke en hul identiteite.

Ek benader en organiseer hierdie literatuuroorsig tematies deur te fokus op internasionale en nasionale literatuur wat relevant is tot my navorsingsvraag. Die eerste deel van hierdie hoofstuk sluit in literatuur wat fokus op die kontekstuele aard van leerpraktyke. Die vernaamste oogmerk is om leerpraktyke as 'n identiteits-ontwikkelingsproses onder jongmense in armoedige sosiale omstandighede weer te gee.

Die tweede deel van hierdie hoofstuk verken jeugagentskap in die globale konteks. Ek fokus op die toenemende hoeveelheid navorsingsmateriaal wat erkenning gee aan die agentskap en rol van jeugdige in die samelewing. Die doel hiermee is om konseptueel uit te lig hoe die konteks waarbinne hulle hul agentskap uitoefen ook hul leerpraktyk konstruering beïnvloed.

Die derde deel van hierdie hoofstuk fokus op jeugdigheid in Suid-Afrika. In hierdie deel word die ervarings van jeugdige in veranderende kontekste in oënskou geneem. Ek konsentreer op die literatuur wat op sosiale en kulturele aspekte fokus om vas te stel watter begrip mense in werkersklaswoonbuurte aan koppel aan die konstruksie van hul leerpraktyke. Voorts bespreek ek ook hoe kinders in hul sosiale konteks by hul leerpraktyke betrokke raak wat die grondslag vorm van hoe hulle hul toekomsweë sien. Van groot belang is kinders se begrip van mobiliteit binne hul dinamiese, veranderende sosiokulturele ruimtes. Ek fokus onder andere op die gebruike en netwerke waarmee hulle in hul spesifieke kontekste betrokke raak. Dit word gedoen om te toon hoe kinders hul leerpraktyke toelig en posisioneer.

Die laaste deel van die hoofstuk beskryf die literatuur wat die kwessie van die jeug se leerbetrokkenheid in 'n veranderende konteks aanspreek. Na 'n bespreking van raakpunte met my studie, asook bepaalde leemtes in die literatuur, word my fokus (met ander woorde, die gaping in die literatuur) bekend gestel. Hierdie studie gaan van die standpunt uit dat die aangeleenthede binne die woonbuurt 'n alomvattende en direkte invloed het op die leerpraktyk konstruering van leerders.

2.2 Die konseptualisering van die jeug

Die konsep 'jeug' is uiters omstrede (Dimitriadis, 2008:13). Dimitriadis (2008) stel voor dat die konsep 'jeug' as 'n histories ontwikkelde term beskou moet word wat met die ontwikkeling van populêre kultuurvorme in die middel-1920's verbind kan word. Lee (in May, 2001:78) meen dat die term "jeug" swak verstaan sal word as dit nie voortdurend herkonseptualiseer word nie.

Die Verenigde Nasies definieer jeug met verwysing tot die ouderdomsgrens in die ouderdomsgroep 15 tot 24 jaar oud, terwyl die 2007 *World Development Report* oor die ontwikkeling van die 'Next Generation' dit uitbrei tot alle mense tussen die ouderdomme van 12 en 24 jaar. Die Suid-Afrikaanse Nasionale Jeugkommissie (Republiek van Suid-Afrika, 1997) definieer weer die jeug as 'n persoon tussen die ouderdom van 14 en 35 jaar ten einde 'n groot groep jongmense wat vanweë vernalating gedurende apartheid – die sogenaamde verlore generasie – te ondervang. Vir hierdie studie wil ek jeugdige definieer as almal tussen die ouderdomme van 15 tot 24 jaar. Ek wil die aanname maak dat dit gedurende hierdie fase is wat die jeug toenemend betrokke raak by hul leerpraktyke.

Antropoloë en sosioloë is dit eens dat term die 'jeug' met tyd volgens die sosiale konteks kan verander. Die definiëring van 'jeug' is dus in lyn met hoe veranderde sosiale gebeure in verskillende kontekste, hetsy op plaaslike of internasionale gebied, plaasvind.

Met betrekking tot Suid-Afrika beklemtoon Soudien (2007:3) dat "youth consciousness remained a profoundly historical condition, marked by the time and space in which it is being experienced". Soudien (2007:4) voer verder aan dat ten einde jeugdige te verstaan daar in gedagte gehou moet word dat "they are rooted in social structures (like family, race, ethnic and language groups, and social class), but that they relate to these structures as individuals and create their own lived identities". Die aanname kan dus gemaak word dat verskeie sosiale en

kulturele veranderlikes 'n belangrike rol speel in omskrywing van die jeug (De Boeck & Honwana, 2005:1). Dolby (2001), Soudien (2007), Bray *et al.* (2009) en Swartz (2009) bied waardevolle bydraes tot hoe jeugdigheid in Suid-Afrika verstaan moet word, maar volgens my moet daar meer gedoen word met betrekking tot die “authentic description” van Suid-Afrikaanse jeugdiges, spesifiek in landelike werkersklaskontekste. Soudien (2007:3) noem juis dat:

There have been few attempts to explain who young South Africans are and what they are about. We have at our disposal a small input of writing that has been useful. This paucity and distortedness reflect the bewilderment around describing and understanding South Africa's youth.

Swartz (2009:4) argumenteer ook dat die stemme van die Suid-Afrikaanse jeug ietwat sluimerend is, want:

What seems to be absent is a study of youth that treats young people as ‘transcultural knowers’ that are capable to interpret and provide insight into society rather than only be objects of study whose values and psychological processes are investigated.

Durham (2000) verbind jeug met die term “social shifter”: 'n konsep gevorm in 'n dinamiese konteks, 'n sosiale landskap van mag, kennis, regte en 'n kulturele begrip van agentskap. Volgens Durham (2000:116) kan 'n “shifter ... go beyond immediate relationships being negotiated and draw attention to the structure and its categories that produce or enable the encounter”.

Net soos alle jeugdiges reg oor die wêreld word die jeugdiges in hierdie studie toenemend aan populêre kultuur blootgestel. Giroux (1994:228) beweer dat “No longer belonging to any one place or location, youth increasingly inhabit shifting cultural and social spheres marked by a plurality of languages and cultures”. Dit is hierdie gekontekstualiseerde begrip van ‘jeug’ wat ek sal gebruik ten einde my empiriese werk te steun met betrekking tot hoe landelike werkersklasleerders hul leerpraktyke met betrekking tot hul aspirasies konstrueer.

2.3 Die kontekstuele aard van jeugdiges se leerpraktyke

Hierdie afdeling verken die kontekstuele aard van jeugdiges se leerpraktyke. Sielkundiges soos Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner en Erickson het die teorie weêrlê dat leerders kennis passief

ontvang. Hulle argumenteer dat leer plaasvind deur die aktiewe konstruksie en rekonstruksie van kennis waar die individu aktief betrokke is by die proses. Volgens Vygotsky en Bronfenbrenner is dit ook duidelik dat die konstruksie van kennis duidelik verband hou met die sosiale konteks waarbinne die individu funksioneer, en daarom op sigself konstant verander in samehang met die konteks (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010:85-96). Dit sou dus impliseer dat leerders op grond van hul sosiale konteks in werklikheid 'n diverse spektrum van leerpraktyke weerspieël.

Op sosio-ekonomiese gebied heers daar 'n kultuur van armoede in Suid-Afrika wat op verskeie gebiede uitkring in die vorm van 'n negatiewe toekomsvisie. Verder veroorsaak onbeplande verstedeliking werkloosheid, wat weer aanleiding gee tot die snelgroeiende plakkerskamp gemeenskappe rondom die groot stede. Die moeilike lewensomstandighede gee in hierdie geval aanleiding tot misdaad en ongesonde praktyke (Prinsloo, 2001). Verskillende invloede op jeugdige se leerpraktyke weerspieël 'n komplekse interaksie tussen kind, familie, samelewing en wêreld. De Boeck en Honwana (2005:2) noem dat:

As 'makers' of society, children and youth contribute to the structures, norms and rituals, and directions of society while also being shaped by them. They make themselves, through inventive forms of self-realization and an ingenious politics of identity ..., and they make society by acting as a political force, as sources of resistance and resilience, and as ritual or even supernatural agents and generators of morality and healing through masquerade and play On the other hand, they appear as 'breakers' in various ways: as risk factors for themselves through suicide, drug use, alcohol, and unsafe sex; by breaking societal norms, conventions, and rules; sometimes by breaking limbs and lives; and sometimes by breaking the chains of oppression.

Alhoewel hierdie aanname duidelik jeugdigheid in veranderde omstandighede weergee, werp dit min fokus op hoe leerders se leerpraktyke binne moeilike omstandighede gevorm word. Verder werp dit min lig op die aard van die konteks waarin leerders woon en die invloed wat dit op hul leerpraktyke het. Gemeenskapstudies toon dat woonbuurte deur ras, maatskaplike en ekonomiese ongelykhede gestratifiseer is en drasties wissel in terme van 'n aantal dimensies (Massey & Denton, 1993; Massey, Gross & Shibuya, 1994; Wilson, 1987). Sommige woonbuurte het 'n lae armoede- en werkloosheidsyfer, gehalte behuising, toegang tot goeie skole, lae misdaad en bied 'n oorvloed van hulpbronne en dienste. Ander woonbuurte is weer deurtrek met hoë vlakke van

sosiaal-maatskaplike probleme en 'n gebrek aan hulpbronne (Wilson, 1987). Verskeie bevindings dui daarop dat leerders se leerpraktyke gevorm word deur die omgewing se strukturele eienskappe (Flowers *et al.*, 2003). Ondersoeke na hierdie aangeleenthede is belangrik, aangesien opvoedkundige bane belangrike implikasies het vir sosiale mobiliteit oor die loop van jeugdige se lewens (Brooks-Gunn *et al.*, 1997).

2.4 Opvatting van jeugdige se leerpraktyke

Hierdie afdeling bied 'n bespreking van hoe opvattinge betreffende die jeug se leerpraktyke verstaan moet word. Uit die literatuur is dit duidelik dat hul leerpraktyke konstruering 'n persoonlike en dinamiese proses is. Leerpraktyke kan verskillende dinge vir verskillende mense beteken en word in reaksie op verskillende lewensomstandighede gevorm en ontwikkel. Die vorming van jeugdige se leerpraktyke is geneig om vroeg in hul kinderjare te begin. Verder word dit aangepas en verander in die lig van nuwe ervarings, keuses en inligting, insluitend 'n individu se bewustheid van sy eie vermoëns en die geleenthede tot hom beskikbaar.

Sosiale klas, sosio-ekonomiese status (SES) en inkomste word geïdentifiseer as aspekte wat verband hou met die konstruering van leerpraktyke (Gutman & Akerman, 2008). In die Verenigde Koninkryk het studies oor sosiale klas bevind dat beide sosiale klas en die SES van jeugdige direkte en indirekte effekte op die konstruering van hul leerpraktyke het. Vir jongmense met 'n hoë vlak van selfvertroue in hul akademiese vermoë, bly aspirasies hoog, ongeag hul sosiale klas (Furlong & Biggart, 1999). Net so het jongmense met 'n hoë vlak van geloof in hul vermoë 'n beter kans om hul drome te bereik. Gutman en Akerman (2008) skryf hierdie toedrag van sake toe aan harde werk eerder as geluk, en noem dat sulke jeugdige geneig is om hoër aspirasies as hul eweknieë te hê.

Furlong en Cartmel (1997) voer aan dat die lewenservarings van jongmense die afgelope twee dekades aansienlik verander het. Die veranderende wêreld wat jeugdige bewoon, met vinnige sosiale en kulturele netwerkveranderinge, bied ons maniere om te verstaan hoe hierdie veranderinge impak maak op jongmense se leerpraktyke. Benewens dit het verhoudings met vriende en familie, en ervarings in die onderwys, die arbeidsmark, ontspanning en lewenstyle, dramatiese aanpassings ondergaan. Weens hierdie veranderinge moet jongmense vandag met 'n stel van omgewingsrisiko's onderhandel wat grootliks onbekend is aan hul ouers (Furlong &

Cartmel, 1997:1), ongeag hul sosiale agtergrond of geslag. Die gevolg is dat jongmense hulle in riskante omstandighede bevind waarin hul leerpraktyke en verwagtinge vir die toekoms te midde van nuwe en immer veranderende omstandighede gekonstrueer moet word (Furlong & Cartmel, 1997:1). Die standpunt van Furlong en Cartmel word ondersteun deur Abbott-Chapman (2000), wat aanvoer dat die tempo van verandering en die verskeie onsekerhede van die hedendaagse lewe jongmense in moeilike en spanningsvolle situasies plaas en dat hulle dikwels nie in staat is om hierdie veranderinge te hanteer nie.

Instead of progression through the 'life course' over time, between clearly distinguishable markers of youth and adulthood and the stages of the family cycle, young people are confronted, especially through the media, with uncharted pathways into an increasingly unknowable future (Abbott-Chapman, 2000:22).

Navorsing rakende die oorgang wat jongmense van hul situasies na die vestiging van hul toekomstige loopbaanweë maak, aanvaar oor die algemeen 'n ontwikkelingsbeeld of oorgangsmodel "that assumed a predictable end-point defined in terms of arrival at or achievement of adult status" (Looker & Dwyer, 1998:5). Dit impliseer 'n lineêre progressie van skool na werk, waarin werk gesien word as die voorspelbare eindpunt van skoolopleiding. Hierdie oorgang gaan dikwels gepaard met die verwagting dat 'n mens van onderwys na voltydse deelname aan die betaalde arbeidsmag beweeg (Looker & Dwyer, 1998:8). Hierdie lineêre model kan volgens Furlong en Cartmel (1997) met 'n treinrit vergelyk word. Op hierdie rit word die bestemmings vooraf bepaal en neem die passasiers geen besluite nie. Die trein kan nie ontspoor nie. Vandag veroorsaak die veranderinge in sosiale en ekonomiese omstandighede wat jongmense in die gesig staar die bevraagtekening van so 'n lineêre model en die beperkinge daarvan. Hierdie lineêre model versuim nie net om erkenning aan die sosiale dimensies van skoolopleiding en die veranderende sosiale en kulturele praktyke van die hedendaagse lewe te gee nie; dit fokus ook die aandag slegs op een bepaalde aspek van jongmense se lewens. Die werklikheid vir baie hedendaagse jongmense is dat hul leerpraktyk konstruering nou verskillend gekonseptualiseer moet word. Volgens Furlong en Cartmel (1997) kan die 'ritte' wat jongmense vandag onderneem beter vergelyk word met 'n motorrit waartydens die bestuurders hul eie rit kan navigeer en baasraak deur hul roetes te kies. Hulle bepaal ook die spoed waarteen hulle ry. Hulle moet terselfdertyd bewus wees van hul individuele vaardigheid en besluit wat noodsaaklik is om hul bestemming te bereik. Daar moet ook in gedagte gehou word dat die motor (m.a.w.

skool, woonbuurt) waarmee hulle die rit begin 'n impak op die uitkoms van die rit sal hê (Furlong & Cartmel, 1997:6-7).

Nwagwu (1976) noem dat ten spyte van die bewustheid van die strawwe arbeidsmark en beperkte ekonomiese geleenthede in die algemeen, het leerders in Nigerië en Kenia hoë aspirasies gehandhaaf en hoë verwagtinge van hul toekomstige indiensneming gehad. Hy skryf dit toe aan hierdie leerders se geneigdheid om baie prestige bewus te wees en gretig te wees om posisies wat vir hulle respek in hul gemeenskappe sal verseker, na te streef. Hy noem ook dat Afrika se sekondêre skoolleerders se aspirasies “neither reflect the employment opportunities and the supply and demand nature of the labour market, nor the socio-economic conditions and development levels of their countries” (Nwagwu, 1976:115).

In 'n studie met jeugdige meisies op plase in Suid-Afrika het Kritzinger (2002) bevind dat hulle professionele sukses en materiële welvaart in die toekoms, sowel as 'n gelukkige huwelik en kinders, in die vooruitsig gestel het. Hulle het soortgelyk opvoedkundige aspirasies weerspieël as stedelike jeugdige, ongeag hul ras en klas. Hierdie meisies het vir hulle aspirasies buite hul historiese en sosio-politieke kontekste geïdentifiseer. Hulle het die belangrikheid van prestige in die vorming en vervulling van aspirasies goed geïllustreer met betrekking tot ekonomiese sekuriteit, sosiale mobiliteit en die potensiaal vir verbetering van hul status via beroep en inkomste. Dikwels sien landelike leerders plaasarbeid ook as onaantreklik, want volgens hulle mag dit nie aan hulle die nodige status bring nie (Rao, 2009).

Johnson (1992:105) voer aan dat 'n verskeidenheid sosiale kontekste die lewens van individuele leerders vorm. Dit is dus nodig om die verskillende veranderlikes in elke situasie te verstaan om te kan begryp hoe elke individu sin van sy/haar opvoedingsprosesse maak. Hierdie aspekte beïnvloed leerders se besluite dikwels selfs meer as ekonomiese voordele. Onsekerheid oor die toekoms lei soms daartoe dat leerders onderpresteer en nie in die voordele van leer vir opwaartse mobiliteit in hul gemeenskappe glo nie (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 1991). Hierdie aspekte beïnvloed hul identiteitsvorming, wat 'n belangrike aspek is van hul leerpraktyke, wat ek vervolgens verken.

2.5 Die jeug en identiteitsvorming

Hierdie afdeling fokus op die jeug en hul identiteitsvorming. Ek fokus in die besonder op die leerders se identiteitsontwikkelingsprosesse en wat dit beïnvloed. Vir die jeug is opvoeding ’n middel en hulpbron tot self-verwesenliking en hul leerpraktyke dra dus by tot hul identiteitsvormingsprosesse. My argument is verder dat die tradisionele kategorieë, soos huis, nasionaliteit, ras en klas, wat gebruik word om leerders se identiteitsvorming toe te lig en te beskryf, nie meer nuttig is met betrekking tot jeugdige wat in moderne, globale tye leef nie. Ek wil die argument daarstel dat daar na nuwe maniere gekyk moet word oor hoe om aan jeugidentiteit te dink, want die jeug ondervind verskillende ervarings in die vorming van hul identiteite, wat soms verwarrend en onbekend is soos hulle in moderne tye en ruimtes beweeg. Hierdeur wil ek aanvoer dat die rol van konteks, insluitende verhoudings, taal, toegang tot maatskaplike hulpbronne en leerders se optrede binne globale kontekste, as bemiddelingsmiddels (“tools”) vir die ontwikkeling van hul identiteit beklemtoon moet word. Vroeë studies oor die jeug en hul identiteitsvorming voer aan dat mense ’n identiteit in antwoord op sosiale interaksies aanneem en ervarings gebruik om toekomstige interaksies in daardie kontekste aan te pas (Mead, 1934:142). Onlangse navorsing toon ook dat verhoudings nie meer beperk word tot die omstandighede wat ons ken nie, maar toenemend met tegnologiese ontwikkeling verander (Gergen, 1991). Die meeste navorsers stem saam dat sowel psigologiese as kontekstuele faktore identiteit vorm terwyl jeugdige verskeie sosiale en institusionele wêreldes navigeer, in verskeie aktiwiteite betrokke raak en op verskillende wyses sosialiseer (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995; Suarez-Orozco, 1987).

Erikson (1968) voer aan dat identiteitsontwikkeling deur psigologiese en sosiokulturele kragte beïnvloed word en identifiseer twee belangrike aspekte van hierdie proses, naamlik: 1) ’n krisistydperk en 2) verbintenis tot doelwitte, waardes en oortuigings. Die krisistydperk is ’n kritieke oomblik in identiteitsvorming waartydens die jeug ’n ‘good fit’ vir die doelwitte, waardes en oortuigings van hul ontwikkelende wese soek. Dit is wanneer jeugdige poog om die betekenis en die doel van die lewe te verstaan. Hulle sukkel om sin van mededingende verwagtinge in hul onderskeie beleefde wêreldes te maak. Weens hul voortdurend veranderende kontekste is hul identiteite nie staties nie – dit is in interaksie met verskillende wêreldes en behels

keuses. Hul keuses word gevorm deur interaksies met die mense wat in hul omgewing beskikbaar is waarmee hulle identifiseer (Erikson, 1968).

Erikson se werk bied 'n basis vir die begrip en die bepaling van jeugdige se identiteitsvormingsprosesse, maar hierdie perspektief wil ek kritiseer vir die minimale fokus daarvan op die sosio-kulturele aangeleenthede wat in interaksie met sielkundige prosesse is. Yoder (2000), byvoorbeeld, ondersoek identiteitsvorming vanuit 'n kultureel-historiese perspektief en stel die konsepte van “hindernisse” (“barriers”) en “geleenthede” (“opportunities”) om vorige identiteitsmodelle te verander, bekend. Ek stem saam met Yoder se argument dat tradisionele benaderings tot identiteitsvorming nie die ervarings van tieners wat sosio-kulturele uitdagings in hul daaglikse lewe in die gesig staar, vasvang nie. Lefebvre (1991:21) argumenteer juis dat “individuals’ lives can be read in light of constructions of self in their daily encounters with specific lived spaces”. Die jeug word ook met die moeilike taak gekonfronteer om hul identiteit te vind te midde van die chaos van mededingende doelwitte en verwagtinge wat oor verskeie domeine strek.

Die jeug skep hul eie ‘kultuur’ en identiteit (Rapport & Overing, 2000), wat in 'n samehangende sin geartikuleer word deur die tipe persone wat hulle is (Taylor, 1989). Appadurai (2002:45) verduidelik dat hierdie betekenis dikwels uit ander se kulture verwerf word. Hy wys daarop dat “culture is the dimension of social life and the collective identity in which the material conditions of actors, of subjects and agents, are constantly transformed by the work of the imagination, especially in infusing their lives and their new social contexts with alternative forms of meaning, value, and belief” (Appadurai, 2002:45). Op dié wyse is hul identiteitstrajekte in verskeie sosiale en institusionele kontekste ingebed wat in wisselwerking met mekaar is en hul ontwikkeling beïnvloed.

Oor die afgelope tyd het 'n paar navorsers aangeleenthede van wat identiteit is en hoe dit ontwikkel begin verskuif tot ondersoek van hoe dit 'n impak het op leerders se akademiese wêreld (Ceja, 2004; Cooper, 2002; Cooper, Jackson, Azmitia & Lopez, 1998). Dit bring ons tot die besef dat daar langs hierdie trajek leerders is wat deel is van verskeie sosiale en institusionele konteks of wêreld wat in wisselwerking met mekaar is en die leerders se ontwikkeling beïnvloed. Sentraal tot hierdie bepaalde argument is dat die alledaagse lewe in sosiale instellings geleef word wat aktiwiteite en sosiale interaksies behels. Die jeug ervaar verskeie wêreld soos

hulle dit beleef te midde van hul familie, vriende, skool en gemeenskapsinvloede en navigeer dit oor hul daaglikse werklikhede heen (Phelan, Davidson & Cao, 1998). Elke wêreld word gekenmerk deur herhalende stelle waardes, oortuigings en ondervindings wat uitdagings aan hulle bied. Vir hierdie studie wil ek “wêrelde” definieer as sosiaal gekonstrueerde ruimtes waarbinne aktiwiteite volgens kulturele waardes en verwagtinge plaasvind. Hierdie wêreld is van kardinale belang vir die leerders, want hulle moet weet wat nodig is om in hierdie wêreld te oorleef (Cooper, Brown, Azmitia & Chavira, 2005; Cooper *et al.* 1998, 2002, 2006). Ten einde verskeie sosiale en institusionele wêreldes vlot te kan navigeer, moet leerders kulturele omstandighede en bevoegde maniere van deelname in daardie ruimtes leer (Cooper, Azmitia, Garcia, Ittel, Lopez, Rivera & Martinez-Chavez, 1994). In die wêreld moet leerders leer wanneer en hoe om hul omstandighede en maniere van optrede te gebruik, aangesien dit ’n impak op hul akademiese sukses het.

Die ontwikkeling van identiteit kan dus gekonseptualiseer word as ’n baan en die akkumulاسie van aktiwiteite wat dit konstrueer. Die jeug vorm hul identiteite in die loop van hul alledaagse kulturele aktiwiteite (Holland, Lachicotte, Skinner & Cain, 1998; Wenger, 1998). Stryker (1987) is van mening dat identiteit ’n versameling geïnternaliseerde rolbestemmings is. Hy voer aan dat ’n mens soveel identiteite kan aanneem as die rolle wat hy moontlik in sy sosiale verhoudings moet vertolk. Wiley en Alexander (1987) bied ’n soortgelyke argument oor die konseptualisering van identiteit, maar koppel dit aan die rol van jeugdige in hul sosiale interaksies en praktyke. Hulle verduidelik dat “social action always produces situated identities, conceived of as dispositional activities, settings, roles, and the self” (Wiley & Alexander 1987:110).

Binne die Suid-Afrikaanse konteks noem Fataar (2009a:3) dat die jeug hul identiteit vorm soos hulle “walk through the landscapes that they inhabit and draw on a repertoire of internal and external resources”. Fataar beweer dat dit die samevoeging van hierdie interne sielkundige hulpbronne en die materiale geleentehede van die eksterne omgewing is “which points the way for their subjective becoming” (2009a:3). Soudien (2007:3) beklemtoon ook dat “youth consciousness remained a profoundly historical condition, marked by the time and space in which it is being experienced”. Hy noem verder dat om jongmense te verstaan dit in gedagte gehou moet word dat hulle in sosiale strukture (soos ’n familie, ras, etniese en taalgroepe, en sosiale klas) gewortel is, maar dat “they relate to these structures as individuals and create their

own lived identities” (Soudien, 2007:4). Die afleiding wat ek dus maak is dat die bestudering van identiteit ’n verskeidenheid perspektiewe bied. Dit behels ’n bewussynsaktiwiteit wat essensieel nog onveranderbaar is, maar eerder ’n sosiale konstruksie wat kan verander volgens wisselende omstandighede, strategieë en interaksies. Verder moet dit derhalwe beide histories asook sosiaal gesitueer word omdat identiteit ’n saak van maatskaplike konteks is. Vandag vind die jeug se identiteitsvorming in die lig van globale omstandighede plaas, ’n aspek waarop daar vervolgens gefokus sal word. Vir my is dit belangrik om te verstaan hoe leerpraktyke met verloop van tyd deur ervarings, sosiale netwerke en visioene van die toekoms gevorm word.

2.6 Jeugidentiteit in globale konteks met betrekking tot leerders se leerpraktyke

’n Magdom van literatuur fokus op hoe jeugdigheid in globale tye beskou kan word, wat dit beteken en die impak daarvan op gemeenskappe (De Boeck & Honwana, 2005; Dimitriades, 2008; Dolby & Rizvi, 2008; Ray, 2007; Robertson, 1992; Tomlinson, 1999; Urry, 2003). Die jeug kan nie net gesien word as ’n groepering wat opgewonde, energiek en ‘fun loving’ is nie, maar in die woorde van France (2007:154) behoort ook gesien te word:

As lacking individual morality, failing to commit to good and decent middle class values, and as an overall general problem that needs to be both protected and controlled.

Giroux (2009:17) noem ook dat:

What is evaded in the representations of young people is the recognition that the lives, experiences, and environments of the current generation of youth are entirely different from those of previous generations and that underlying these differences are a variety of political, cultural, and social forces.

Baie jongmense het ’n wêreldbeskouing aangeneem waarvolgens die hele wêreld die belangrikste verteenwoordigende arena vir sosiale aksie en interaksie is (Mayo, 2005). Hierdie sosiale aksies en interaksies affekteer jongmense direk. Op ’n daaglikse basis ervaar jongmense globalisering deur die gebruik van die internet en selfone (veral vir sosiale netwerking), sowel as deur die breër kulturele invloede wat impakteer op hul lewenstyle (Kenway & Bullen, 2008). Hulle word omring deur ’n “dizzying array of signs and symbolic resources dislodged from traditional moorings” (Dolby & Rizvi, 2008:3) en is die hoofteiken van ’n globale

verbruikerskultuur. Jongmense word ook voortdurend geteiken met boodskappe rakende internasionale sosiale probleme (Dolby & Rizvi, 2008).

Die omstandighede waarin jeugdige hulle vandag bevind, maak 'n impak op hul lewens. Hulle bevraagteken gedurig die samelewing en hul omstandighede. Hul lewens word voortdurend beïnvloed deur nuwe tendense, hetsy kultureel, tegnologies of sosiaal, wat eenvoudig nie verstaanbaar is nie. Hierdie tendense dwing hulle om voortdurend hul identiteit en hul posisie in die samelewing te heroorweeg. Jongmense is nie net passiewe ontvangers van 'n globale verbruikerskultuur nie, maar hulle pas dit aan en herskep dit tot hul eie beeld met behulp van hul eweknieë en ander kulturele en geografiese invloede. Op hierdie wyse ontwikkel hulle identiteite wat hierdie kompleksiteit weerspieël. Die gebruik van die internet en nuwe tegnologieë het jongmense in staat gestel om hul eie identiteite te rekonstrueer (France, 2007).

Ray (2007) noem dat globalisering oor die algemeen 'n komplekse en vloeibare wêreld skep wat die vermenging van idees en praktyke van verskillende kulture daarstel. Daar bestaan 'n verskeidenheid definisies vir globalisering. Dit wissel vanaf Mapuva (2010: 391), wat globalisering beskryf as 'n sindroom van prosesse en aktiwiteite eerder as 'n enkel verenigde verskynsel, tot Carnoy en Rhoten (2002:1), wat globalisering sien as 'n krag wat die wêreld se ekonomie reorganiseer, met kennis en inligting wat toenemend die belangrikste hulpbronne vir die gereorganiseerde ekonomie is. Volgens Comaroff (1996:167) is globalisering "the material and cultural compression of the world." Dit het meegebring dat jeugdige regoor die wêreld vasgevang is deur beelde en klanke; om deel te wees van populêre kultuur is 'n sleutelkomponent van modernisme en 'n verstaan dat jy op 'n manier deel van die globale vloei is (ethnoscapes, technoscapes; financescapes and ideoscapes) (Appadurai, 1996:33). Weens globalisering moes die jeug hul identiteite begin aanpas binne die werklikhede waarin hulle hulself bevind. Die koms van die radio, satelliet- en kabeltelevisie het beteken dat hierdie nuwe wêreld van verstrengelde kulture nou plaaslik gevoel kan word (Appadurai, 1996:6; sien ook Dimitriadis, 2008:21; Giddens, 1991). Hierdeur word die globale dus in die plaaslike materiaal ingewef en bande met die sosiale konteks en verwantskappe word geleidelik vervang deur ander sosiale invloede wat Giddens (1995) 'abstrakte stelsels' en deskundige kennis noem. Net soos alle jeugdige reg oor die wêreld, word die jeugdige in die studie toenemend aan populêre

kultuur blootgestel. Selfs die armste leerder het 'n selfoon en daardeur toegang tot netwerke soos YouTube, Mxit, Twitter en Facebook.

Die oordrag van inligting, kultuur, taal en musiek deur reise en die media krimp toenemend ons wêreld (Appadurai, 1996). Voortspruitend hieruit het die grense van tyd en ruimte tussen mense, gemeenskappe en kulture begin opbreek (Said, 1995). Vir baie jongmense het die kuberruimte (cyberspace) en die invloed daarvan belangrik geword. Binne hierdie ruimte is hulle nie net waarnemers nie, maar ook kritiese deelnemers aan die verstaan van breë wêreldtendense (Kenway & Bullen, 2008). Vandag se jongmense is meer wêreldwys en ervare as enige vorige generasie. Die snel groeiende veranderde sosiale wêreld, wat gekenmerk word deur talle onsekerhede, het op sy beurt gelei tot die behoefte van individue vir 'self-aktualisering' (Castell, 1993:33). Dit bied uitdagings vir hoe die jeug hulself sien. Die omstandighede waarin jong Suid-Afrikaners opgroei, is kompleks. Sommige word gekenmerk deur 'n moderne kultuur van tegnologie en vooruitgang. Suid-Afrikaners gaan ook deur die universele sindroom van besit en streef na finansiële vooruitgang (Soudien, 2007). Vandag bied 'n beperkte aantal akademiese werk egter fokus op die wisselwerkende koppeling tussen die veranderde sosiale kontekste en die jeug se identiteitsontwikkelingsprosesse binne Suid-Afrika. Jeugdige is toenemend besig om plaaslike praktyke te herdink of te herskep. Hulle doen dit deur nie net eenvoudig bestaande praktyke na te boots nie, maar deur versterkte reaksionêre praktyke te ontwikkel. Die konstruksie van jeugdige agentskap in Suid-Afrika, met inaggenome die land se unieke geskiedenis en bepaalde kontekstuele en diverse kulturele omstandighede, bied 'n unieke blik op die vindingrykheid van jeugdige en dit is hierdie aspek wat ek volgende delf.

2.7 Jeugwording in Suid-Afrika

Binne die Suid-Afrikaanse literatuur is daar 'n groeiende liggaam van navorsing wat erkenning gee aan die agentskap wat jongmense vertoon en hul rolle in die samelewing (Barbarin & Richter, 2001; Bray, 2003; Bray *et al.*, 2010; Levine, 1999; Ramphele, 2002). 'n Feit is egter dat daar slegs 'n beperkte hoeveelheid gepubliseerde werk is wat fokus op kinders se identiteit en hoe hulle hul identiteit te midde van diversiteit en integrasie ervaar (Dolby, 2001; Soudien, 2001, 2007; Vandeyar, 2008). Sommige Suid-Afrikaanse navorsing handel oor kwessies van post-apartheid identiteite wat daarop fokus om die sielkundige aspekte van rasse-identiteit en bevooroordeeldheid onder kinders te ontbloot. Die meeste handel oor kinders se betrokkenheid

by volwassenes en die dinamika binne 'n gegewe rasse-identiteit. Hierdie studies fokus byvoorbeeld op die betekenis van 'wit', 'colouredness', en 'swart' identiteite binne 'n post-apartheid samelewing (Bray *et al.*, 2010; Dolby, 2001; Soudien, 1996, 2001, 2007; Steyn, 2001).

Sedert die beëindiging van apartheid het Suid-Afrikaners van alle rasse hul identiteite begin herformuleer om aan te pas binne die diskoerse van die 'Nuwe Suid-Afrika'. Die enigste opsie vir hulle was om die konsep van die 'reënboognasie' te omhels. Sodoende kon hulle 'n plek vir hulself binne Suid-Afrika beding (Hammond, 2004). Mbembe (2002) argumenteer dat die betekenis wat aan 'witheid' of 'swartheid' geheg word, talle veranderinge ondergaan het. Mbembe (2002:264) noem dat:

although the “white condition” has not reached a point of absolute fluidity that would detach it once and for all from any citation of power, privilege, and oppression, it is clear that the experience of Africans of European origin has taken on ever more diverse aspects throughout the continent. The forms in which this experience is imagined – not only by whites themselves, but also by others – are no longer the same. This diversity now makes the identity of Africans of European origin a contingent and situated identity.

Gedurende die afgelope twee dekades het die literatuur oor swart jeugdiges in 'townships' ook teen die agtergrond van die veranderende politieke, ekonomiese en sosiale strukture ontwikkel. In 'n bespreking rakende die belofte van vryheid en praktyke met betrekking tot Suid-Afrika se eerste dekade van demokrasie noem Mbembe en Posel (2004:7) dat:

The post-apartheid era opened up the possibility of a politics beyond race – or at least in the idea of a society committed to processes of 'reconciliation' across racial divides, and a polity based on principles of human sameness rather than racial difference ... Paradoxically, the initial version of the 'new' nation which accompanied the transition from apartheid – the idea of a 'rainbow nation', predicated on the ineradicable differences between the peoples of the country – was a counter to the assumption of a shared and essential quality which defined the identity of a 'South African'. What holds 'the rainbow nation' together is an acceptance of heterogeneity, and the desirability of harmonious and respectful co-existence.

Mbembe en Posel benadruk die begrip van die ontwikkeling van jongmense se identiteit. Hulle verken hoe die veranderende patrone en prosesse in die samelewing en die ontwikkeling van die verskillende subkulturele identiteite in 'townships' ontwikkel het. In Suid-Afrika is jongmense

vandag soos kunstenaars wat hulle wend tot duidelike tekens en simbole ten einde 'n samehörige betekenis aan hul wêreld te gee (Hebdige, 1979). Hulle skep 'n “culture within a culture” (Cohen, 1971:2), elk met sy eie manier van hoe om te dink en dinge te doen. Jeugdige se deelname in praktyke en waardes binne 'n subkultuur speel 'n sentrale rol in die bou van hul identiteit (Cohen, 1990:261).

Weens die alledaagse artefakte waardeur “the work of the imagination is transformed” (Appudurai, 1997:9), is die diskoers in Suid-Afrika vandag 'n “staging ground” (Appudurai, 1997:7) waar “strategies of action” (Swidler, 1986) gebou kan word. Die jeug genereer inligting wat nuwe begrippe, beelde en konkrete instruksies vir aanbevole sosiale en individuele gedrag genereer. Dikwels verteenwoordig die strewende nie noodwendig die gegewe stand van sake nie, en bied dit “a series of elements ... out of which scripts can be formed of imagined lives” (Appudurai, 1997:35) of, om meer spesifiek te wees, volgens Swidler (1986:273), slegs 'n deel van 'n “tool kit of repertoire from which actors select differing places for constructing lines of action”.

Ramphela (2002), in haar werk *Steering by the Stars: Being Young in South Africa*, bied 'n ingrypende weergawe van tieners wat sukkel om hul ambisies te bereik te midde van oerlike verwaarlosing, materiële “hardship”, gebrekkige skoolopleiding en die vernietigende druk van vriende en die gemeenskap. Ramphela se studie sentreer op die werklike keuses wat jongmense maak, en hoe die gevolge van hul keuses op hul lewens ontvou. Sy gee die betekenis van kinders se begrip van die wêreld deur middel van hul optrede weer en sodoende kan ons die gevolge wat dit beïnvloed, beter verstaan.

Barbarin en Richter (2001) bied 'n analise van kindwees in die post-apartheid era. Hulle skets 'n komplekse en moeilike beeld van wat dit is om op te groei in die skaduwee van apartheid. Verder beskryf hulle die interaksies binne verbrokkelende familie en huishoudings, gemeenskapsgeweld en die sosio-emosionele ontwikkeling van kinders. ‘Mandela’s children’, soos hulle die kinders beskryf, moet meeding met die druk van die moderne lewe wat van hulle vereis om die tradisionele praktyke na te laat wat gehelp het om gedrag en seksualiteit te reguleer (Barbarin & Richter, 2001:22). Volgens hulle is die lewens van Suid-Afrikaanse jeugdige “an accumulation of morbidity and mortality, mood disturbances, academic underachievement, aggression, premature sexuality and child-bearing, substance abuse, delinquency,

underemployment, high rates of divorce and instability of family life” (2001:22). Hulle maak die aanname dat faktore soos verstedeliking en sosiale veranderinge wat geassosieer is met die jeug se huidige leefstyle, gedien het om die hoop in die verbetering van hul lewenstandaarde te versterk. In teenstelling het dit jongmense ook die geleentheid gebied om skrikwekkende uitdagings te bowe te kom (Barbarin & Richer, 2001:50).

Soudien (2007) en Dolby (2001) bied belangrike monografiese weergawes van jeugidentiteit binne Suid-Afrikaanse skole. Soudien (2001, 2007) bied ons ’n weergawe waarvolgens die ontwikkeling van jeugidentiteit in die Suid-Afrikaanse konteks rekonstrueer kan word. Hy bied sterk narratiewe en teoretiese aspekte waardeur hy ’n storie wil vertel wat in subtiële, konseptuele maniere die kompleksiteit van die jeug se identiteitsvorming vasvang. Hy (Soudien, 2001:344) noem dat:

the identities young people develop are internally divided ... Their identities are ... of their apartheid past, but simultaneously against it. Young people today are discovering who they are in a world that is dramatically different but also frustratingly similar to the world constructed under apartheid.

In ’n artikel getiteld “Fighting for a normal life: Becoming a young adult in the New South Africa”, lewer Soudien (2004) ook kommentaar oor die vloeibaarheid van en die verskillende komplekse uitdagings wat die jeug in ’n “nuwe” Suid-Afrika in die gesig staar. Vir die meeste, sê hy, is grootword in Suid-Afrika ’n “dream denied, if not betrayed” (2004:53). Hy verduidelik hoe, “inspired by the vision of the new South Africa, the hope and faith of youth are tested each day as they and their parents struggle to make ends meet” (2004:53), en dat “certainty is replaced by uncertainty, and the speed of change is accelerating constantly ... Global and local ideologies are increasingly interwoven” (2004:59). Ter aansluiting hierby verskaf Fataar (2009b, 2010b,) ’n analise van hoe geografie en sosiale ruimte in jongmense se interaksie met hul beleefde ruimtes en skole geartikuleer word. Hy lê klem op hoe veranderde omgewingsfaktore jongmense se mobiliteit en aanpassings affekteer, asook jeugdige se navigasiepraktyke ten einde vir hulself opvoedkundige weë oop te stoot, en dit bied die teoretiese grondslag vir my eie studie.

Dolby (2001) se studie van ’n rassegeïntegreerde skool in Durban gee rekening van die stryd wat jongmense in die gesig staar in ’n poging om binne die veranderende sosiale en politieke klimaat van ’n post-apartheid Suid-Afrika met hul identiteit te onderhandel. Dolby (2001:14) meen

“identity is not pre-given but must be constructed and internalized in an attempt to stabilize oneself and the world that surrounds one”. Dolby verduidelik hoe ras, geartikuleerd deur globale verbruik, die diskursiewe materiaal bied vir jongmense se post-rassige assosiasies in voormalige wit, nou gemengde en lae-middelklasskole in Durban. Sy meld dat jongmense hulle wend tot ’n ander stel verwysings, soos dié van die biologie, kultuur en geskiedenis, as wat deur die apartheidsregering en die volwasse geslag gebruik is (Dolby, 2001; Dolby & Rizvi, 2008). Fataar (2007) noem dat Soudien en Dolby se werk die skoolgaande wesens tot analitiese omvang bring as een wat op ’n kompleks wyse in die post-rassige landskap geposisioneer is, waar materiële omstandighede ’n bepalende rol speel (Fataar, 2007). Hierdie studente se identiteite het ontstaan uit die komplekse stel interaksies tussen ras, klas, populêre kultuur en geslag. Die voorkoms van jeugsubjektiwiteit is egter ’n moeisame en moeilike onderwerp wat sukkel om binne die normatiewe verwagtinge van nasionale verbeeldings geartikuleer te word (Fataar, 2010a).

Vandeyar (2008), soos Dolby, ondersoek die aard en omvang van rasse-integrasie in Suid-Afrikaanse skole in die post-apartheid era. Vandeyar (2008) verdiep die argument oor studente se veranderende subjektiwiteit, wat volgens haar toegelig word deur die kulturele toevallighede wat spruit uit die populêre kultuur van globalisering. Vandeyar meld dat studente weier om bloot in die dominante kulture van skole geassimileer te word en neem nou nuwe “unfixed and inclusive South African” identiteite aan (Vandeyar, 2008:296). Vandeyar (2008:308) noem dat die jeug betrokke raak in vloeibare prosesse waaruit hulle hul ‘shifting selves’ konstrueer. Jongmense se ‘shifting selves’ verwysend na die interessante maniere waarvolgens hulle komplekse identiteite aanneem wat deur die inkorporering van smaak en populêre kultuur verby die verstrengeldheid van ras beweeg. Alhoewel Vandeyar se studie omvattend is in terme van die beskouings van al vier rasse-groepe, val dit kort in die sin dat die konseptualiserings van sodanige identiteite net in die skole ondersoek is. Sy neem nie die ruimtelike invloede buite die skool in ag nie, wat volgens my ’n belangrike aanwyser in jongmense se identiteitsvorming is.

Vanuit ’n stedelike Amerikaanse konteks spreek Anderson (1999:36) die kwessie van ‘street-codes’ aan met betrekking tot jeugidentiteit deur die idee dat populêre kultuur onlosmaaklik verweef is met die opkoms van die ‘out-of-control’ van die nuwe generasie van swart jeugdige. Hy (Anderson) beweer dat baie ouers en kinders in hierdie netwerke vasgevang is. Moeders wil

dikwels hê dat hul kinders 'n ordentlike lewe moet lei, maar weet dat die 'kode' nodig is vir oorlewing op straat. Volgens Anderson (1999:144):

To negotiate [the streets] effectively, particularly its public places, one must to some degree be hip or down or streetwise, showing the ability to see through troublesome street situations and to prevail. To survive in this setting is thus to be somewhat adept at handling the streets, but to be streetwise is to risk one's claim of decency; for many youths, decency is often associated with being lame or square. In growing up, young people of the neighborhood must therefore walk something of a social tightrope, coming to terms with the street.

Die aanname hierbo wys juis daarop dat baie jongmense vasgevang word in die spanning tussen die 'straat' en norme wat met 'ordentlik' geassosieer word. Volgens Anderson handel hierdie spanning nie altyd eenvoudig oor toegang tot werksgeleenthede en ander vorme van geleenthede nie. Dikwels is hierdie gedrag so diep in die sin van die self gewortel sodat dit jongmense eenvoudig 'inperk' wanneer sulke geleenthede ontstaan. Anderson beklemtoon die plaaslike aard van die 'kode' en hoe dit die jeug se vermoë beperk om die oorgang uit hul klas te laat plaasvind.

Bray *et al.* (2010) bied 'n omvattende beskrywing van jeugdiges se beleefde ervarings in drie verskillende woonbuurte. Hierdie kwalitatiewe en kwantitatiewe ondersoek bied ons 'n ryk beskrywing van hoe verskillende leerders (bruin, wit en swart) hul identiteitsvorming in verskillende skool- en gemeenskapskontekste ervaar. Ten spyte van die feit dat die studie ryk empiriese data verskaf, bied die skrywers nooit 'n teoretiese verklaring vir hul aannames nie. Hulle verskaf slegs 'n sosiologiese beskrywing wat grootliks steun op empiriese staving by wyse van statistieke wat bloot net daarin slaag om populêre aannames oor die lewenswyses van verskillende rasse-groepe in verskillende gemeenskaps- en skoolkontekste in Suid-Afrika te ondersteun. Wat hier kortkom is 'n verklaring van waarom leerders sekere praktyke beoefen.

Swartz (2009) bring die kwessie van arm jeugdiges en beskouings oor hul moraliteit onder die vergrootglas. Sy bied die eerste omvattende weergawe van die konstitutiewe prosesse wat betrokke is in die ontwikkeling van die innerlike morele dimensies van ouer jeugdiges in die lig van hul armoedige omgewing. Sy bevraagteken die feit dat jeugdiges se moraliteit weens hul armoede globaal as negatief beskou word. Vir Swartz is jeugdiges 'transcultural knowers' (2009:5) wat in staat is om moraliteit te interpreteer. Haar studie bied vir my 'n goeie grondslag

van hoe om kontekstuele faktore in die bestudering van jeugdige subjektiwiteite in ag te neem. Dit is veral haar gebruik van Bourdieu se morele en sosiale kapitaalvorme, haar inagneming van die vier mikrosisteme van arm township jeugdiges, naamlik die ouerhuis, skool, gemeenskap en strate, en van jongmense se vertoon van agentskap wat raakpunte met my studie het, maar sy fokus op moraliteit terwyl ek fokus op lersers se leerpraktyke.

De Lannoy (2008) bied 'n analise van hoe hoërskoolkinders uit Suid-Afrikaanse 'townships' rondom Kaapstad opvoedkundige besluite maak wat verwysend is tot die bou van 'n identiteit. Dit is 'n verhaal wat vasgevang is tussen armoede en oorvloed en hoe hierdie kinders beelde bou van 'n toekomstige 'self' wat 'n lang en suksesvolle lewe lei, selfs al is hul eie familie-ervarings van die lewe naar en kortstondig (sien ook Bray *et al.*, 2010; Fataar, 2007b:16; Soudien, 2007; Swartz, 2009). De Lannoy (2008) bied 'n ontleding van hoe hierdie jeugdige lewensbesluite neem en strategieë beplan wat hulle op die pad van hierdie besluite vergesel. Een student in die studie noem, "I want to be the person I want to be" en dit vang die positiewe keuse in die hede vas waardeur jy jouself tot die toekoms oriënteer. Dit is die rede waarom onderwys vir hulle belangrik is, selfs wanneer hul eweknieë die skool verlaat, want dit hou 'n belofte in van 'n beter lewe.

In Fataar (2010a) se biografiese studie oor "Youth self-formation and the 'capacity to aspire': The itinerant 'schooled' career of Fuzile Ali across post-apartheid space", noem hy dat jongmense leer om met verskillende omgewings te onderhandel met verskillende verwagtinge van aanvaarbare gedrag, en dat hulle die vaardigheid het om nuwe verwagtinge in elke ruimte te ontwikkel deur dit sorgvuldig te lees. Hulle doen dit op die basis van hul sensitiwiteit vir die sosiale gewoontes en gevoelens van elke ruimte te vertoon. Hul vermoë om elke ruimte te lees, word opgebou deur vinnig te leer wat die grense van aanvaarbare gedrag is, en hoe om hulself gunstig binne hierdie beperkinge te posisioneer (Fataar, 2010:41). Hierdeur verkry hulle aanpasbare vaardighede deur 'n proses van vervorming ('morphing') (Nuttall *et al.*, 2008:93) wat verwys na die vermoë om kennis van kulturele praktyke oor tyd in verskillende ruimtes te versamel. Met die term vervorming ('morphing') wil ek verwys na die tegniek waarvolgens 'n persoon alle moontlike maniere gebruik om by sy omstandighede in en aan te pas. 'n Mens se vermoë om in spesifieke ruimtes te 'morph' hang af van die kwaliteit van 'n mens se opgehoopte lesings en aanpassingsvermoë. Dit vereis die praktyk om te meet wat die aanvaarbare gedrag in

elke ruimte is en te bepaal hoe om jou teenwoordigheid in hierdie ruimtes te maksimeer. Vervorming (morphing) stel ook voor dat 'n mens nooit die kulturele impak en die oorskot van vorige ervarings vernalaat nie, maar dit moet gebruik as 'n hulpmiddel van ervaring om in 'n nuwe situasie te ontplooi. Die suksesvolle maksimalisering daarvan kan lei tot geleenthede in elke ruimte vir die groter doel om jou aspirasiekaart te verdik waarop jy jou geskoolde loopbaan bou.

Al hierdie studies maak dit duidelik dat ons nie jongmense se identiteite in voorspelbare maniere kan verstaan nie. Ons moet dus onself afvra op watter soort weë jongmense hulleself spits om te verstaan en te verduidelik hoe hulle hul identiteite binne hul beleefde wêreld konstrueer en beleef. Dit is 'n troebel proses, een wat verder strek as wat vroeër idees oor identiteit weergee. My belangstelling lê egter in hoe dit bydra tot die befondsing van hul toekomsweë, veral onder werkersklas Suid-Afrikaners in peri-stedelike omgewings. Ek glo dat dit relevant is tot die algehele studie van die vorming van identiteit en sosiale verandering, want nuwe identiteite word dikwels in 'n klimaat van komplekse heterogeniteit bevorder. Hierdie aspek word dikwels ook weerspieël in hoe jongmense hul agentskap in hul leerpraktyke in die globale konteks aanwend.

2.8 Jeugagentskap

Hierdie afdeling lê klem op die jeug se agentskap met betrekking tot hul leerpraktyke. Die belangrikste doel van hierdie afdeling is om die literatuur rakende die jeug se agentskap met betrekking tot hul leerpraktyke in agtergeblewe sosiale posisies te ondersoek. Verskeie navorsers bied weergawes van wat agentskap is. Hulle meld onder andere dat agentskap die kreatiewe ongestruktureerde aspekte van die sosiale lewe (MacLeod, 1987; Swidler, 1986; Willis, 1977) en individuele keuse is (Alexander, 1987). Ander brei agentskap weer uit tot aspekte wat menslike aksies oor die algemeen insluit (Garfinkel, 1967; Giddens, 1982, 1984). Ek ondersteun egter Sen (1985:203) se definisie dat agentskap 'n persoon se vrye keuse is om te doen en te bereik wat hy as belangrik vir homself beskou.

Goffman (1967) noem dat alle mense agentskap vertoon wat hulle in hul daaglikse lewens uitoefen. Vir jeugdiges het hierdie agentskap egter klein transformerende aksies nodig vir die handhawing van selfs die mees gewone omgang in hul alledaagse lewe (Goffman, 1967). Die jeug vertoon dikwels “the ability to operate independently of the determining constraints of

social structure” (Calhoun, 2002) en “the capacity to critically shape their own responsiveness to problematic situations” (Emirbayer & Mische, 1998: 971). Verder wil ek ook aanhaak by Dessler (1989:443) as hy noem dat:

human agency is the only moving force behind the actions, events, and outcomes of the social world. ... [Yet] human agency can be realized only in concrete historical circumstances that condition the possibilities for action and influence its course.

Jeugdige het kennis van hul omstandighede en weet hoe om met hul beskikbare hulpbronne te werk. Dikwels pas hulle hierdie kennis binne hul spesifieke kontekste toe. Dit bring mee dat hulle die vermoë weerspieël om hul omstandighede te herinterpreteer of te mobiliseer om ’n verskeidenheid van hulpbronne in terme van ander omstandighede aan te pas. Hul kennis van hul omstandighede (in die geval die leerders binne hierdie studie se interaksies met betrekking tot die befondsing van hul leerpraktyke) bied aan hulle die basis en vermoë om kreatief op te tree. Hul agentskap wissel in die mate waartoe hulle beheer het van hul sosiale verhoudings sowel as in die omvang van hul transformerende magte. Verder hang die omvang van die uitoefening van hul agentskap van hulle posisies binne hul gemeenskappe af (Goffman, 1967).

In gemeenskappe met groot armoede en werkloosheid, soos in Suid-Afrika, waar mense worstel met rassisme en sosiale uitsluiting, is jongmense bewus van die meer subtile en komplekse realiteite. Weens globalisering en ekonomiese hervorming word jeugdige met al hoe meer beperkte opsies (bv. minder werkseleenthede) gekonfronteer, en daarom is hul toekomstige besluitneming riskant en onseker (Higgins & Nairn, 2006). Die huidige regeringsbeleide verwag dat jongmense betrokke raak in opleiding, maar plaas die verantwoordelik vir jeugdige se eindbestemmings op hulself en verontagsaam hul sosiale beperkinge¹. Dikwels is institusionele strukture wat deur die regering geskep word om die weg vir jongmense deur middel van opleiding tot voltydse werk te baan nie suksesvol nie. Soms verhinder dit direk die manier waarop jongmense keuses maak (Higgins & Nairn, 2006). Hierin is jongmense kennisskeppers met kennis van hul sosiale of ekonomiese omstandighede, en dus agente van hul eie wêreld (Zipin, 2009). Die maniere waarop jongmense kennis skep, is dikwels ook ’n direkte uitvloeisel van die agentskap wat hulle in die bou van hul leerpraktyke toepas.

¹ Dit word weerspieël in die neoliberale beleid wat gebaseer is op vryemark ekonomiese beleide, globalisering en die kennis-golf ideologie (Gilbert, 2005).

2.9 Die verhouding tussen agentskap en leerpraktyke

Talle navorsers toon dat daar 'n verhouding tussen agentskap, sosio-ekonomiese status, leerpraktyke en loopbaanaspirasies is (Alix & Lantz, 1973; Flom & Hansen, 2006; MacLeod, 1995; Willis, 1977; Wyn & Dwyer, 1999). In 'n studie van 'n skoordistrik in 'n landelike, ekonomies onderdrukte gebied het Alix en Lantz (1973) bevind dat hoë beroepsaspirasies positiewe verhoudings met sosio-ekonomiese status getoon het. Verskeie studies toon ook die verhouding van gesins-, portuur- en plaaslike gemeenskapskontekste in die beïnvloeding van opvoedkundige praktyke en beroepsaspirasies.

Dikwels weerspieël kwesbare (arme) jeugdiges 'n positiewe ingesteldheid teenoor hul leerpraktyke met betrekking tot toekomstige aspirasies in die nasleep van 'n aantal negatiewe gebeurtenisse in die lewe. In 'n kwalitatiewe studie toon Flom en Hansen (2006) hoe 'n groep van vyftien Amerikaanse jeugdiges verskeie risikofaktore, insluitend opvoedkundige uitdagings en emosionele probleme, gehad het. Ten spyte van hierdie 'krisis', het hierdie jeugdiges sterk verhoudings in hul persoonlike lewens in stand gehou. Verder was hulle betrokke by leerervarings wat steeds positiewe aspirasies met betrekking tot werk, opvoeding, familie, gemeenskap en hul persoonlike bevrediging in stand gehou het. Hierdie jeugdiges was in staat "to envision future satisfaction, occupational stability and contribution to the community" (Flom & Hansen, 2006).

Gebaseer op 'n 'longitudinale' studie van 30 000 Australiese jongmense toon Wyn en Dwyer (1999) dat selfs wanneer jeugdiges teenspoed in die gesig staar hulle nog steeds positiewe lewensvooruitsigte het. Dikwels het jeugdiges se beleefde wêreld en die maniere waarop hulle grootword 'n groot invloed op hoe hulle besluite neem (Wyn & White, 1997). Weens hul omstandighede vertoon jeugdiges weerstand (resistance) omdat hulle nie eensgesind is met die sosiale gedrag van hul gemeenskap nie. Gadwa en Griggs (1985) toon in hulle studie hoe die persoonlike, familie en gemeenskapsvlakke van afwykende gedrag en ekonomiese afhanklikheid leerders beïnvloed. Soos hulle grootgeword het, het hierdie leerders gesien hoe hul ouers en vriende 'odd-jobs' doen of misdade pleeg. Dit lei ons om te glo dat daar verwag kan word dat hierdie leerders die voorbeelde sal volg wat hul status as werkersklasmense sal verseker. Intendeel was dit nie die geval. Volgens my het hulle hul keuse gebaseer op die 'weerstand' tot

die ontbering van hul gemeenskap se invloede en sodoende was hulle positief met betrekking tot suksesvolle toekomsomstandighede, ongeag hul negatiewe lewensomstandighede.

Studies deur Willis (1977) en MacLeod (1995) fokus op die agentskap van werkersklasjeugdiges wat identiteite het wat teenstrydig is met die dominante middelklasidentiteite. Hierdie jeugdiges het die denkwysse verwerp dat onderwys- en opvoedkundige prestasies kan lei tot sosiale mobiliteit. In Paul Willis (1977) se studie, *Learning to Labor*, was die werkersklas Britse seuns aktief besig om 'n 'counter-school'-kultuur te bou. Deur hul verwerping van middelklas idees wat akademiese sukses bo getrouheid aan werkersklas-identiteite voorgehou het, het hierdie 'lads' uiteindelik hul eie voortgesette klasstatus bewerkstellig. Hulle ('lads') het akademiese werk as minder manlik beskou teenoor die soorte fisiese arbeid wat dikwels deel is van werkersklasmense. Hul aspirasies het ook binne die omvang van hul omstandighede geval en bewys gelewer vir die voortsetting van hul sosiale klas (Bowles & Gintis, 1976; MacLeod, 1995). Hulle het skool as uit voeling met hulle beleefde ondervinding en irrelevant vir hul toekomstige lewens beskou (Nolan & Anyon, 2004:144). Willis (1977) noem dat die seuns aspekte van die breër kulturele praktyke in hul eie lewens beskou het as 'n vorm van voorbereiding vir die volwasse lewe. Hierdie seuns het ook geweet dat as lede van die werkersklas hulle min kans het om in die middelklas opgeneem te word (Nolan & Anyon, 2004:139). Hierdie idee het daartoe gelei dat hulle 'n aktiewe rol in hul eie klasvoortsetting gespeel het. Hul lae opvoedkundige aspirasies, gebrek aan skoolbetrokkenheid en die verwerping van opvoedkundige prestasie is gedeeltelik gebaseer op hul sosio-ekonomiese posisie en klasgebaseerde ondergeskiktheid. Vir hulle was dit 'n verdedigingsmeganisme in 'n stelsel waar die kanse vir toekomstige akademiese sukses swaar teen hulle gedraai is. Hierdie aanpassing tussen hul individuele verwagtinge, aspirasies en doelwitte aan die een kant, en aan die ander kant die objektiewe situasie waarin hulle hulself op grond van hulle posisie in die sosiale orde (Jenkins, 2002:28), het beteken dat hulle geweet het hoe om 'n toekoms te 'lees' wat hulle pas (Bourdieu & Wacquant, 1992). Deur die skool te verlaat en 'n werkersklas werk op te neem is deur hierdie jeugdiges as bevrydend en bemagtigend ervaar.

In MacLeod (1995) se studie van Afro-Amerikaanse jeugdiges het die sogenoemde 'brothers' die beginsel van in die skool te bly onderskraag as 'n manier van aspirasionele kapasiteit om hulle en hul families se lewensomstandighede te verbeter. MacLeod (1995) verduidelik dat die houdings

van hierdie groep hul persepsies van opwaartse mobiliteit beïnvloed het. Beide Willis (1977) en MacLeod (1995) se studies werp lig op aspekte van die verhouding tussen skoolbetrokkenheid en aspirasies, soos deur hierdie jeugdiges se sosiale identiteite, hul persepsies van sosiale mobiliteit en hul aanslae op hul posisie binne die breër samelewing bemiddel is. Wat duidelik uit die studies blyk is dat nie alle gemarginaliseerde jeugdiges van die skool ontkoppel is vir die verwesenliking van hul aspirasies nie. Hierdie aspek word duidelik geïllustreer in die geval van die bogenoemde studie oor ‘the brothers’. ‘The brothers’ se konteks kan in verband gebring word met Suid-Afrikaanse jeugdiges, onder wie daar soortgelyke persepsies van opwaartse mobiliteit bestaan. Hul aspirasievermoë is die agentskap wat jongmense in armoedige materiële vertakkings en subjektiewe netwerke kan gebruik om ruimtelike grense sowel as die grense van sosiale verhoudings oor te steek (Dillabough, Kennelly & Wang, 2008:331). Jongmense oefen hul kreatiewe mag beredeneer uit en begin daardeur ’n proses van selfverwesening en bevordering van hul sosiale status. Hierdie proses is een van selfvervolmaking; die vasvang en regstelling van hul wankelrige ‘selfheid’ en identiteit in verskillende kultuursituasies (De Boeck & Honwana, 2005:10-20). Die afleiding kan dus gemaak word dat jongmense se verbintenis met hul beleefde ruimtes aansienlik gevorm word deur hulle persepsies van toekomstige voordele. Dit word deur beide die agtergrond van hul huis en gemeenskap, sowel as hul leerpraktke en ervarings by die skool en woonbuurt, toegelig.

2.10 Leer en identiteit

Hierdie afdeling fokus op leerders se leer en spesifiek die verband tussen identiteit en leer. Hoffmann sê “[i]dentity has become the bread and butter of our educational diet” (in Sfard & Prusac, 2005:14). Soortgelyk beweer Lave en Wenger (1991:115) dat: “... learning and a sense of identity are inseparable: They are aspects of the same phenomenon”. ’n Vergelykbare siening word weergegee deur Hodkinson, Ford, Hawthorn en Hodkinson (2007:14), wat beweer dat “the process and products of learning are deeply intertwined, and neither be understood without considering the positions, dispositions and identities of [the] learner”. In ooreenstemming met hierdie skrywers is hierdie studie gebaseer op die aanname dat die konsep van identiteit aan ons ’n waardevolle analitiese aanknopingspunt verskaf met ’n belangrike aspek van hoe leerders betrokke raak by leer en hul interaksie met en ervaring van opvoedkundige kontekste.

Hoe leerders se leeridentiteite gevorm word, sentreer dikwels rondom aktiwiteite wat deel vorm van die wyse waarop hulle hul agentskap binne die verskillende wêreldes waarin hulle betrokke raak uitoefen, wat hul familie, gemeenskap, skole en eweknieë. Hul daaglikse aktiwiteite kan gesien word as 'n vertrekpunt of 'springboard' vir projekte ter bereiking van hul doelwitte (Weisner, 2005). Hoe leerders op 'n daaglikse basis hul agentskap uitoefen, bied aan hulle 'n teks (maniere van dinge doen) en strategieë (middele tot die oorkoming van struikelblokke) vir hoe hulle uitdagings moet hanteer.

Illeris (2003:363) beskryf die leer van jeugdige as "...a gradual transition from the uncensored, trusting learning of childhood to the selective and self-controlled learning of adulthood." Meer onlangse literatuur oor 'Generation' X en Y ondersteun en beklemtoon die verskille in jeugdige se dink, leer, waardes en algemene benadering tot die lewe. Tradisioneel word jeugdige se leer as 'n lineêre progressie vanaf die skool tot hoër onderwys en uiteindelik werk beskou. Die stereotipe beskrywing sluit in die jeug se aansluiting by tersiêre instellings na die voltooiing van hoërskool, met die hoofdoel om 'n kwalifikasie te bekom ten einde 'n gekose beroep te volg (Kasworm, 1990). Die jeug ervaar egter hul wêreld as 'n komplekse verskynsel. Enige poging om hulle in 'n eenvoudige dimensie te sien, doen afbreek aan hulle as leerders. Ek wil dus hul leeridentiteite konseptualiseer as 'n pad waarop die samestelling van aktiwiteite en toeganklikheid tot hulpbronne gesien kan word as "stappe" wat mekaar opvolg met verwysing na hoe leerders leer. Volgens Weisner (2005) vereis dít 'n begrip van wat die jeug doen. Hierdie paaie ter bereiking van hul doelwitte is nie noodwendig lineêr nie, soos die "akademiese pyplyn"-metafoer wat dikwels gebruik word om jeugdige se akademiese vordering deur die skool te beskryf (Gándara, Larson, Mehan & Rumberger, 1998). Volgens my omvat dít 'n breër siening van opvoeding wat insluit wat geleer word by die huis, in die gemeenskap of op ander gebiede in die samelewing. Ek stel dus die argument voor dat enige aktiwiteite wat deur mense in gebiede anders as die skool geleer word, ook noodsaaklike hulpbronne is wat kan lei tot hul ontwikkeling, denke en interaksie met betrekking tot toekomstige aktiwiteite. Vir werkersklasjeugdige kan hierdie middele gebruik word in die ontwikkeling van strategieë ter verkryging van hul leerpraktyke, en op hierdie wyse kan die ontwikkeling van hul ontluikende leeridentiteit gevestig word.

Verskeie studies wys op die verhouding tussen die mense wat ons word en die maniere waarop ons leer. Metodes om hierdie verhouding in navorsing vas te vang het veral in die afgelope aantal jare na vore gekom (Nasir, 2002; Wenger, 1998; Wortham, 2004). Navorsing oor die leer van minder bevoorregte leerders wys ook die belangrikheid van identiteit binne leerpraktyke uit. Lee (2003:1) stel voor dat ons die integrasie van kulturele sosialisering en identiteitsontwikkelingsprosesse in leer as 'n doel van opvoedkundige navorsing moet navolg ten einde opvoedkundige uitkomst vir die jeug te verbeter wat voortdurende armoede in die gesig staar. Volgens Lee (2003) is die aangeleentheid van leer, en meer spesifiek hoe kinders leer, kompleks en omstrede.

Die verband tussen leer en identiteit word ook in diverse kontekste en met betrekking tot verskillende tipes identiteite ondersoek. Maar as leer die konstruksie van identiteit impliseer, is die vraag hoe opvoedkundige kontekste voorsien kan word in 'n konkrete benadering wat die ingewikkelde verband tussen leer en identiteit verduidelik? Die antwoord op hierdie vraag kan gesoek word in die rol en waarde van leer as 'n basiese aktiwiteit. By elke geleentheid het die aanwending van nuwe kennis die potensiële invloed om 'n individu se persepsie van homself as 'n persoon in 'n sekere gegewe konteks te beïnvloed. Jarvis (2009, 2009:25) verduidelik die basiese funksie van leer deur te meld dat:

Human learning is the combination of processes through a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person.

Uit bogenoemde aanhaling spruit dit duidelik dat formele en informele opvoedkundige kontekste fundamenteel arenas is vir nie net die konstruksie van kennis nie, maar ook vir die konstruksie van die individu as 'n persoon. Die basis van hierdie konstruksie is die ervaring van die verskillende aspekte van 'n sosiale situasie, wat deur middel van kognitiewe en emosionele prosesse 'n deel word van die individu se persoonlike biografie. Alhoewel daar geen sprake van identiteit in hierdie definisie is nie, wys Jarvis hier duidelik dat daar 'n verband is tussen leer en

die vorming van 'n soort subjektiewe ervaring van iemand oor tyd en ruimte deur middel van wat hy noem 'n biografie.

Jarvis se idee toon ooreenkomste met dié van Illeris (2007:138), wat noem dat “[f]rom the point of learning, identity development can be understood as the individually specific essence of total learning, i.e. as the coherent development of meaning, functionality, sensitivity and sociality”. Wenger (1998:215), wat spesifiek geïnteresseerd is in die verband tussen leer en identiteit, maak 'n soortgelyk aanname, maar formuleer dit anders: “Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information but a process of becoming”. Volgens hierdie opvatting, is identiteit 'n onderhandelde ervaring in en oor sosiale kontekste waar leer plaasvind. Die verband tussen leer en identiteit kan ook in Osterlund en Carlile (2003:10) se interpretasie van gesitueerde leer opgespoor word, waar hulle die dubbele funksie van leer beklemtoon deur te sê dat: “We do not solely learn facts about the world; we develop an ability to act in socially recognizable ways”. Op hierdie maniere word daar bepaal hoe die individu deur ander waargeneem word, sowel as hoe hy homself sien.

Die verhouding tussen die ‘posisie’ wat leerders aanneem ten opsigte van hul leerpraktyke met betrekking tot hul aspirerende weë is een van die sentrale oorwegings van hierdie studie. Hier is die fokus op die dinamika van leerverhoudings, soos dit byvoorbeeld uitspeel in die huis tussen gesinslede, gemeenskappe en binne die skoolopset. Ek wil posisionering definieer as 'n geval van die identifisering van geleenthede, waar 'n herkenbare identiteitskategorie deur 'n individu toegepas word in 'n gebeurtenis wat in sy sosiale konteks plaasvind. Volgens Goffman (1976) kry individue roetine manier van hoe hulle hulself posisionering op 'n onverwagte, soms nie-normatiewe wyse. Mense kry hul leeridentiteite vanuit sosiale kontekste, en enige studie van leeridentiteite moet aandag skenk aan sosiale kategorieë en prosesse, want individue volg op onverwagte maniere unieke “weë van deelname” oor sosiale kontekste (Fataar, 2007b).

Fataar en Du Plooy (2012) bied 'n omvattende weergawe van hoe leer posisionering² by leerders plaasvind. Die navorsers wend hulle tot die werk van onder andere Holland en Leander (2004), Davies en Hunt (1994) en Wortham (2006) ten einde te wys hoe leer posisionering by leerders

² Hierdie dokument gebruik 'n ietwat ‘lomp’ formulering in hierdie opsig, in die vorm van 'n direkte vertaling van die Engels, *learning positioning*. Enige poging om dit te omskryf sou die Afrikaans te lomp en omslagtig gemaak het.

plaasvind. Met ‘leer posisionering’ verwys hulle na die maniere waarop leerders hulself met betrekking tot hul benadering tot hul leerpraktyke posisioneer, die leeridentiteite waarmee hulle die skool en klaskamer binnekom, en hoe hierdie leerders die dinamika van die klaskamer ervaar in verhouding tot hoe hulle hulself as ’n spesifieke soort leerder binne die skool posisioneer. Die belangrikste ‘thread’ (draad) van hul argument is dat leer gesien moet word as ’n verwoorde ‘moment in space’ wat voortspruit uit die onharmoniese ruimtelikhede van kinders se lewens. Hulle meld dat ons op dié wyse beter kan onderskei tussen hoe hulle leer posisionering saamgestel word, die aard van hul leerverbintnisse, en die komplekse maniere waarop hulle hul leerpraktyke oor hul beleefde domeine vergader.

Fataar en Du Plooy (2012:3-9) bied verder ook die metafoor van ‘lamination’ as ’n manier om die “social/psychological entities created by positioning” (Holland & Leander, 2004:131) tot leer te beskryf. “Lamination”, noem hulle, verwys na die lae van sosiale praktyke wat bo-op mekaar akkumuleer soos leerders leer. Elke laag behou sy eiesoortigheid, maar wanneer die lae op mekaar gevorm is, bereik die opkomende praktyk vanuit die opset ’n ander vorm vanweë die samevoeging van talle sosiale praktyke wat die samestelling van ’n aktiwiteit verteenwoordig. Die nuwe konfigurasie bereik ’n soort van verdikking met verloop van tyd soos dit die aard van sosiale praktyke en verhoudings in ’n bepaalde terrein, soos ’n klaskamer, definieer. Die wyse waarop lae herhaaldelik op mekaar bou, word genoem laminering. Holland en Leander (2004) verduidelik dat gelamineerdheid tasbare artefakte, verenigings en gedrag skep wat diskursief sekere assosiasies met ’n bepaalde sosiale posisie produseer. Met verloop van tyd kan hierdie assosiasies deur die verkryging van meer en meer lae verdik. Hulle verduidelik dat die “person and the category plus the memories and artefacts of past episodes of positioning become virtually laminated onto one another and so come to constitute a hybrid unit in social and emotional life” (Holland & Leander, 2004:132). Fataar en Du Plooy argumenteer dat die konsepte van die posisie en ‘lamination’ ons in staat stel om te fokus op die lae van sulke praktyke, spesifiek in die interaksies tussen die onderwysers en die leerders in die klaskamerruimte. Verder bied die metafoor van ‘lamination’ ons ’n hulpmiddel vir ’n begrip van hoe bepaalde leerverhoudings in die leerpraktyke van leerders gestabiliseer of versterk word. Dit is na ’n ontleding van sodanige posisionerings, waarna verwys word as leerversamelings, in hul huis- en dorpsruimtes dat ons nou draai (Fataar & Du Plooy, 2012:7).

Onlangse studies rakend identiteitstrajekte met betrekking tot leer lewer ook kritiek op studies rakende identiteit in klaskamers of ander instellings. Wortham (2004) se navorsing is miskien die verteenwoordigendste van hierdie tipe van identiteitsontwikkelingsgevalle. Hy verduidelik byvoorbeeld die produksie van “Tyisha’s social identity as a ‘disruptive student’”. Wortham toon die moeite en vernuf wat binne die identiteitsproses wat met alle klaskamerdeelnemers gepaard gaan, en nie net die studente wat suksesvol geposisioneer is nie. Die manier waarop herhaling werk om identiteit met verloop van tyd te stabiliseer, word die beste vasgevang in wat Wortham na verwys as ’n intermediêre tydskaal van ontwikkeling (maande-lange ontwikkeling van kategorieë en identiteite binne die klaskamer). Tyisha se sosiale identiteit as ’n ontwrigtende leerder word bereik deurdat sy herhaaldelik tereg wys word deur haar eie herhaalde en responsiewe opneming van hierdie posisie.

Wortham (2008) se benadering tot die ontleding van hoe identiteite in leer gestabiliseer of vergestalt word, word verder uitgelig in ’n geval met betrekking tot ‘Philip’. Na twee maande van interaksie in ’n wetenskapslaboratorium van ’n nuwe middelskool vestig hy sy identiteit as ’n goeie student in beheer van laboratoriumprosesse, maar met ’n lae sosiale status. Wortham (2008:310) maak die breër konseptuele argument dat identiteitsnavorsingsprosesse verskeie relevante tydskale binne leer in ag moet neem (eerder as byvoorbeeld net ‘mikro’ of ‘makro’ tydskale). Hy meld verder dat navorsing ook moet oorweeg hoe om ’n veelheid van hulpbronne, insluitend sosiale interaksie, kurrikula, klaskamer-organisasie, materiële en ander akademiese en nie-akademiese hulpbronne, betrokke te maak by die van identiteitsgestaltegewingsprosesse. Hierdie mede-verteenwoordigende aspekte van verskeie hulpbronne stoot dit wat oorweeg kan word vorentoe in die ruimtelike verspreiding van identiteitshulpbronne.

Zacher (2009) bied ’n genuanseerde weergawe van die identiteitspraktyke van een leerder, ‘Christina’, wat dikwels haar eie identiteit konstrueer as ’n ‘Latina’, selfs al is sy volgens haar ouers wit. Deur skool-etnografie en ’n onderhoudsanalise toon Zacher hoe Christina die klaskamer (en sy sosiale geregtigheidskurrikulum), sowel as sosiale ruimtes buite die skool, as hulpbronne gebruik. Hy meld: “Christina redrew her racial identity map every day, adding new locations, new people, new supporting characters and threads” (Zacher, 2009:275). Zacher wys hoe Christina se besluit om met die stadsbus skool toe te ry vir haar ’n identiteit laat konstrueer as “more urban, grown up, and independent in her peers’ eyes, especially compared to the other

White girls” (2009:275). Hy lees die interaksies tussen Christina en die sosiale ruimtes as ’n tipe van dialek waar sy “is both shaped by these spaces and uses them to shape her self.” In teenstelling met Wortham se weergawe, wat die sosiale konstruksie van ’n stabiele identiteitsposisie beklemtoon, stel Seger voor dat kinders aandag geen aan magsdinamika en bewustelik sosiale ruimtes gebruik om met hul lewensituasies te onderhandel en daardeur bewys lewer vir hulle vloeibare identiteitseise (Hull, Zacher & Hibbert, 2009).

Fataar (2007a:11-23) bied ’n soortgelyke argument soos die van Zacher. Hy toon aan hoe jongmense se ‘translocal transactions’ fundamenteel is tot hul kulturele navigasies. In sy oorsig oor Layla gebruik Fataar drie interverwante temas om haar identiteitskonstruksie soos geartikuleer deur die sosio-ruimtelike dinamika wat haar leefwêreld vorm, te ontbloot. Hy wys hoe haar busreiservarings, haar beweging deur die stad na haar skool en daaglikse interaksies met mense vanuit diverse agtergronde haar ’n groter perspektief op die lewe buite haar armoedige buurt gee. Die aanneming van haar liggaamlike ‘deportment’ was belangrik vir Layla ten einde haar doelwitte te bereik.

Wortham (2004, 2008), Zacher (2009), Fataar (2007a,2007b) en Fataar en Du Plooy (2012) maak die groot kompleksiteit van die hulpbronne wat in identiteits- en leerprosesse gebruik word, duidelik. Studente se interaksies en verhale, byvoorbeeld, is belangrike hulpbronne vir die mobilisering van identiteit en leer in die wêreld. In hierdie gevalle is daar ’n menigte van potensiële hulpbronne, praktyke en mense. Dit is dus ’n belangrike uitdaging in die ondersoek, want ’n kritiese herevaluering van mobiliteit in ruimte mag antwoorde verskaf oor hoe studente omgaan met en spesifiek leer met betrekking tot hul aspirasies.

2.11 Leer met betrekking leeridentiteits-posisioneringspraktyke

Hierdie afdeling verken aangeleenthede wat ons die vermoë bied om kinders se leerpraktyke te beskou en te verstaan met betrekking tot hul aspirasies. Ek beweeg vanuit die uitgangspunt dat jongmense hulle vestig op hulpbronne uit hul ervarings in die wêreld om hul leerpraktyke met te befonds. Hierdeur wil ek ’n beeld bied wat poog om spesifiek te verstaan watter tipe leeridentiteite jongmense oor hul onderskeie sosiale ruimtes aanneem, wat die formatiewe skakelings tussen dit is en hoe hulle dit dienooreenkomstig posisioneer. Ek is veral geïnteresseerd in die begrip en dokumentering van sodanige praktyke onder jongmense binne

lae-inkomstegemeenskappe. My fokus is nie net op die kennis binne alledaagse praktyke en skoolgebaseerde praktyke nie, maar ook op die sosiale prosesse en interaksies waarby leerders betrokke raak ter aanskouing van hul lewensomstandighede. Ek wil die argument daarstel dat hierdie aspekte medevormend is tot leerders se leerpraktyke soos hul kennis oor tyd opgebou word. Verder neem ek die standpunt in dat leer in sosiale kontekste kompleks is en dat daar duidelik baie konseptuele uitdagings is in 'n poging om sodanige praktyke te verstaan.

Kennedy en Eberhart (2001) argumenteer dat “all learning is social”. Leontev (1981:47) werp ook lig op hierdie aangeleentheid deurdat hy noem dat:

If we remove human activity from the systems of social relations and social life, it would not exist and would have no structure. With all its varied forms, the human individual's activity is a system of social relations. It does not exist without these relations. The specific form in which it exist is determined by the forms and means of material and mental social interaction ... place in society.

Die argument soos gebied deur Leontev (1981) bring my tot die besef dat leer in skole slegs verstaan kan word in verhouding tot die magdom van mede-vormende prosesse in mense se lewens. Die klaskamer is slegs een van die plekke waar leerprosesse plaasvind. Ek wil dus die argument daarstel dat daar 'n interaktiewe en formatiewe skakeling is tussen klaskamerleer en die dinamika buite die skool, wat ons 'n groter konseptuele aanknopingspunt tot leerders se opvoedkundige en leernavigasies bied.

Daar is 'n verhouding tussen die mense wat ons word en die maniere waarop ons leer. Hoadley (2007) voer aan dat daar 'n positiewe korrelasie is tussen die sosiale klas waarin leerders hulle bevind en die voortbringings van pedagogiese praktyke sowel as -uitkomstes is. Hierdie korrelasie is dinamies in die sin dat mense instellings beïnvloed en instellings mense beïnvloed. Mense leer binne en oor verskeie roetine-instellings. Hulle deelname in verskillende instellings behels altyd gedeelde kennis, oortuigings, gesindhede, artefakte en maniere van taal gebruik. Dit maak mense se deelname aan hierdie instellings 'n kulturele aangeleentheid (Lee, 2010).

Nasir en Saxe (2003) noem dat minder bevoorregte gemeenskappe, en veral die wat arm is, groter kennisbevoegdheids buite hul skoolkonteks weerspieël. Saxe (1991) en Nasir (2000, 2002) se studies bied verskeie interessante patrone van hoe alledaagse praktykgebaseerde kennis in die

oplossing van akademiese take gebruik word. Hulle wys dat verskeie aangeleenthede dit beïnvloed, soos die rytheid van die leerders, die aard van die probleme wat hulle probeer oplos, die struktuur van die domein waaruit die probleem kom, en die aard van die steun aan leerders beskikbaar met betrekking tot hul leertrajekte binne hul daaglikse praktyke. Die studies demonstreer ook dat die wyse waarop leerders in staat was om kennis oor te dra vanuit “out-of-school” tot skoolgebaseerde probleme beperk was deur die struktuur van kennis in beide kontekste en die doelwitte wat studente gevestig het om met probleme in beide domeine te handel. Waar basketbalspelers skattingstrategieë gebruik het om persentasies te bereken, was hierdie strategieë die doeltreffendste wanneer die getalle in die probleem binne die reeks tendense voorgekom het wat weerspieël wat hulle normaalweg in basketbal sou teëkom. Nasir (2002:218) argumenteer dat die kwessie van hoe leer binne instellings plaasvind, sentraal is tot die begrip kultuur, gegee die verskeie maniere waarop die sosiale klas beide die aard van die praktyke waarbinne ’n mens dit kan vorm en die trajekte wat in die praktyk beskikbaar is, kan beïnvloed. Saxe (1999) dryf ook hierdie aspek deur te argumenteer dat kinders leer soos hulle in verskillende kulturele praktyke deelneem. Deur hierdie areas aan te spreek, plaas Saxe die kulturele en ekologiese oriëntasie tot leer en ontwikkeling sentraal.

Werk op kinders se geletterdheidspraktyke by die kruising van hul skool en huishoudelike omgewings verskaf ’n aanknopingspunt in die opvoedkundige wêreld van die skoolkinders (Dixon, Place & Kholowa, 2008; Ferreira & Janks, 2007; Prinsloo & Stein, 2004; Stein & Slonimsky, 2006). Fataar (2012) meld dat dit dui dat hierdie geletterdheidsaktiwiteite omstrede is, weens diverse sosiale interaksies. Dit openbaar ook ’n begrip van die skakeling tussen jong kinders se vroeë ontmoetings met geletterdheid in die verskillende domeine (Prinsloo & Stein, 2004:68). Hierdeur kan ons die “prosesse en invloede wat jong kinders se verkryging van maniere tot geletterdheid en leer uit verskeie ruimtes” verstaan (Prinsloo & Stein, 2004:68). Dit laat die kern-analitiese uitgangspunt beweeg tot die veronderstelling dat leer- en geletterdheidspraktyke van skoolkinders oor verskillende terreine van hul lewens verkry word. Ek wil die aanname ondersteun dat leer in die klaskamer nie in isolasie van die medevormende invloede van prosesse in die breër samelewing gesien kan word nie. Dit werp lig op die begrip van hoe kinders se leeridentiteite, posisionering en navigasies binne hul ruimtelike kontekste inwerk op hul leerprosesse soos hulle oor hul sosiale domeine beweeg.

Soudien argumenteer dat leer in skole die breër sosiale prosesse weerspieël wat in 'n post-apartheidsamelewing na vore gekom het. Hy stel voor dat dit die maniere is waarop hierdie veranderde sosiale prosesse 'n impak op die sosialiseringservarings van jongmense het wat meer belangrik is om te erken (Soudien, 2007:6-7). Swartz (2009) se boek *iKasi*, oor die morele ekologieë van jeugdige, brei uit op hierdie tema. Die werk bespreek die kompleksiteit van die ontvouende sosiale kontekste in die maniere hoe jongmense met hul opvoedkundige prosesse betrokke raak tot wat hulle binne hierdie sosiale kontekste leer. Hierdeur sal ek 'n bespreking binne hierdie studie kan bied van hoe om kinders se stryd om opvoeding in die lig van die moeilike omstandighede waardeur hulle kennis van oorlewing kweek, te beskou, en hoe hulle op verskeie maniere hulle liggame dissiplineer om hul opvoedkundige geleenthede te ontsluit. Wat ontbreek is 'n sistematiese fokus op die opvoedkundige of leerbetrokkenheid by hierdie nuwe sosiologieë. Met ander woorde, daar is 'n behoefte om aandag te skenk aan die wisselwerking tussen die sosiale konteks van onderwys aan die een kant, en die spesifieke opvoedkundige-, leer- en pedagogiese vereistes van die jongmense binne hul woonbuurtekonteks en institusionele instellings aan die ander kant.

Nespor (1997) argumenteer dat om die individu te verstaan, moet alle aspekte van sy menswees in ag geneem word. Hierdie aspekte sluit in die geskiedenis van die woonbuurte, die fragmentering van die gemeenskap (in my studie se geval die samestelling van die werkersklaswoonbuurt), die skepping van verbindingsweë en die kinders se “beleefde ruimtes” – hierin gee hulle betekenis aan die maniere waarop hulle dinge doen, en selfs die reuke, geluide en roetines van die alledaagse lewe (Nespor, 1997:94). Hy bied ons 'n kritiese, komplekse assessering van kinders se navigerings in die skoolruimte. Nespor beskryf dat die skool geleë is by die kruising van die gemeenskap en kinders se ervarings van sosiale ruimtes.

Gegrand op twee jaar van etnografiese werk in 'n skool in Virginia, VSA het Nespor (1997:119-161) gevind dat skoolkinders baie verskillende ervarings van die skoling het. Sy werk toon dat ondanks die alomteenwoordigheid van gewilde kulturele en ander invloede van buite op die kinders se ervarings, onderwys betrokke is in die uitsluiting van kinders vanuit hul sosiale ruimte. Sy werk bring 'n aantal belowende kwessies vir navorsing oor leer in ruimte onder bespreking. Nespor (1997) bied ons 'n lens waardeur ons die verhouding tussen kinders en hulle omgewing kan verstaan. Hy gebruik die kategorieë van inbedding, verplasing en mobiliteit as

“analitiese gemaklikheid” wat kinders met hul omgewings sluit om die verhouding tussen hulle en hul woonbuurt te verduidelik. Wanneer kinders hul lewe lank in dieselfde omgewing leef, is hulle ingebed in die omgewing se roetines en omgewingsaktiwiteite. Ander wat deur die gebied beweeg, voel ongemaklik (displaced), aangesien hulle nog steeds voel dat hulle tot hul vorige woonbuurt behoort, maar bewegende leerders beweeg so dikwels dat hulle geen werklike skakeling met hul woonbuurt voel nie. Ek wil dus die aanname maak dat aandag geskenk moet word aan hoe individuele leerders tipiese weë van deelname binne en oor hul komplekse beleefde sosiale ruimtes volg, en dit is die aspek wat hierdie studie wil verken.

2.12 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek ’n oorsig van die relevante literatuur verskaf ten einde gestalte aan my navorsingsvraag te gee. Die fokus van hierdie hoofstuk was die wyse waarop jeugdige gestalte gee aan hul wordingsprosesse, eerstens deur hul identiteitsaspekte en die verskillende interpretasies daarvan in die wêreld te konseptualiseer. Dit is aangespreek deur te fokus op die internasionale en nasionale literatuur wat relevant is tot my navorsingsvraag. Hierin is die meewerking van die historiese, sosio-maatskaplike en woonbuurt-kontekstuele realiteite van jeugdige blootgelê. Hierdeur het ek ook blootgelê hoe veranderinge in opvattinge van hul beleefde werklikhede hul leer praktyke konstruering beïnvloed.

Tweedens het ek die literatuur ondersoek wat spreek tot my navorsingsfokus, naamlik hoe leerders se leeridentiteite tot stand kom teen die agtergrond van hul beleefde omstandighede. Hierdeur het ek my navorsingsprobleem, naamlik die logika rakend hul betrokkenheid, interaksies en netwerke tot die befondsing van sodanige aspirasies, blootgelê. Sodoende het ek aan die een kant die terrein van my navorsing afgebaken. Aan die ander kant het ek krities gekyk na die bestaande, grootliks funksionele en beskrywende literatuur wat handel oor hoe studente hul weë tot hul aspirasies baan. Die doel was om tot ’n afbakening te kan kom rakend die praktyke wat aspirasieprosesse toelig.

Die hoofstuk is afgesluit met ’n bespreking van die literatuur wat verskeie invalshoeke tot skoling binne veranderende omstandighede in Suid-Afrika ondersoek. Ek het gepoog om benaderings tot hoe sosiale kwessies hierdie leerders se leerprosesse met betrekking tot hul aspirasies merkwaardig vorm, toe te lig en te posisioneer (Swanson *et al.*, 2003:750). So ’n

perspektief laat my toe om beide die fisiese omgewings- en sosiale kontekste van mense se lewens te verken deurdat dit leerders se interaksie in berekening bring soos hulle dit binne die konteks beleef. Hierdie literatuurstudie is baie waardevol omdat dit my die fondasie bied waarop ek my studie in teoretiese perspektief kan plaas. Wat verder nodig is, en in die volgende hoofstuk behandel sal word, is analitiese lense wat fokus op die leerkonstrueringspraktyke van jeugdige in 'n werkersklaskonteks.

Hoofstuk 3

Teoretiese raamwerk en analitiese lense

3.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n konseptuele raamwerk te bied waarteen werkersklasleerders se vorming van hul leerpraktyke geanaliseer kan word. Ek werp my navorsingsfokus op: “Hoe konstrueer hoërskoolleerders hul leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt?” My konseptuele vraag fokus dus op hoe leerders hulle leerhulpbronne in die loop van hul alledaagse leeraktiwiteite bou. Hierdie fokus dien ook as analitiese platform rakende hoe werkersklasleerders se leerpraktyke geïnterpreteer moet word.

My studie se konseptuele fokus bind saam (1) Bourdieu (1977a, 1986, 1998a) se sosiologiese konsepte van onder andere habitus, veld en kapitaal, (2) Moll *et al.* (1992) se “*fondse van kennis*” benadering en (3) Appadurai (2004) se teoretisering van aspirasies. Die kombinering van hierdie hulpbronne stel my in staat om te verken hoe hoërskoolleerders in 'n werkersklaswoonbuurt in staat is om hul leerpraktyke (die konsep wat hierdie studie aanspreek) verwoord. Dit is ook teen hierdie agtergrond en deur die kombinering van hierdie teorieë wat ek die ontwikkeling van my data-insamelingsinstrumente en - ontleding in werking stel (sien hoofstukke 5, 6 en 7).

Ek huldig die mening dat die vorming van jeugdige se leerpraktyke soos dit in verskeie voorleggings en in die literatuur weergegee word, veels te oppervlakkig is. Dit is oppervlakkig in die sin dat dit ons nie 'n holistiese begrip en beeld bied van die verstaan van die vorming van lewensvatbare leerpraktyke met betrekking tot toekomsmoontlikhede (aspirasies) binne hedendaagse omstandighede nie. Verder bied dit ons ook nie 'n begrip van die hulpbronne, strategieë en hoe jeugdige hul agentskap aanwend tot die instandhouding en voortsetting van hul leerpraktyke nie. Wat ek poog om te toon en te verken, is hoe leerders leerpraktyke en die positionering daarvan met hul subjektiewe beweeglikheid in en oor hul verskillende beleefde ruimtes verbind. My teoretisering vind aansluiting by die vrae gestel deur Leander *et al.* (2010:331) wat met my studie resoneer, naamlik:

How do people (on the move) build qualitatively distinct relations with different learning environments? ... how do people traverse or otherwise connect one learning environment with another in their everyday lives? And, how is opportunity to learn organized and accomplished through trajectories connecting multiple places? ... How are the dynamically moving elements of social systems and distributions, including people themselves and all manner of resources for learning as well, configured and reconfigured across space and time to create opportunities to learn?

Die aanhaling hierbo dui juis daarop dat daar 'n behoefte is aan 'n analitiese lens om die komplekse weë van leerders se optredes in hulle verskillende omgewings vas te vang soos hulle hul leerpraktyke bou. Ek wil dus die argument daarstel dat die maniere hoe leerders beweeg, netwerke mobiliseer en hulle leerhulpbronne in die loop van hul alledaagse leeraktiwiteite bou en gebruik, noodsaaklik is vir die ontwikkeling van 'n begrip van hul leerpraktyke.

Ek bou op die werk van Zipin *et al.* (2013) in die identifisering en bespreking van drie soorte benaderings tot en begrondings van die opvatting van leerpraktyke, naamlik: 'n 'doxic' denkwysie oor leerpraktyke, soos gegrond in gewilde ideologiese bemiddelings, en 'n 'habituated' denkwysie oor leerpraktyke, gegrond in woonbuurttoestande en wat vergestalt word in mense se habitus binne 'n gegewe sosio-strukturele posisie (Bourdieu, 1990a). Zipin *et al.* (2013) stel voor dat dit my sal lei om 'n derde benadering te identifiseer wat oor die algemeen nie ter sprake kom nie, naamlik die ontluikende sin van potensiële leerpraktyke met betrekking tot alternatiewe toekomste soos dit in hul beleefde sosio-kulturele hulpbronne gegrond is. Gebaseer op die werk van Zipin *et al.* (2013), en die versterking van hierdie drie onderskeie opvattinge en begrondings van leerpraktyke, ontwikkel ek my konseptuele raamwerk vir 'n benadering tot die beskouing van leerders se leerpraktyke wat binne moeilike omstandighede gebou word.

My vertrekpunt is Bourdieu se konsepte van habitus, veld en kapitaal, wat my 'n nuttige middel bied om die werking van die sosiale wêreld deur empiriese ondersoeke te analiseer. Met ander woorde dit dien as grondslag vir die analitiese lense wat ek aanwend ter interpretering van my navorsing. Die analitiese fokus van hierdie studie val op die leerpraktyke, of soos Moll *et al.* (1992) dit noem, die fondse van kennis waarmee leerders hulleself in hul beleefde wêreld buite en binne die skool identifiseer. Moll bied die argument dat "fondse van kennis" die noodsaaklike

kulturele praktyke en maniere is waarvolgens leerders kennis en inligting binne huishoudings bekom en dit gebruik om te oorleef, of om vooruitstrewend te bly (Moll *et al.*, 1992:21). Die werk van Appadurai (2004) omtrent die teoretisering van individue se kapasiteit om te aspireer, bied my ook 'n nuttige bron van hoe leerders hul aspirerende weë mag skoei op “fondse van kennis”.

Ek ontwikkel dus binne hierdie hoofstuk 'n analitiese lens om my te help navors en interpreteer hoe leerders dink, optree, aspireer en hul agentskap uitoefen met betrekking tot hul toekomstige lewens. Hierdie aspekte kan egter net verstaan word deur dit in verband te bring met dit wat binne hul beleefde kontekste met hulle gebeur. Dikwels weerspieël die maniere hoe leerders hul agentskap uitoefen die komplekse maniere van hul beleefde ervarings. Dit weerspieël ook die dinge wat hulle leer (fondse van kennis) binne sodanige ruimtes en hoe hulle dit mobiliseer ten einde lewensvatbare weë te navigeer. Nespor (1997) bied die argument dat leerders se opvoedkundige prosesse nie net binne die klaskamer of skool plaasvind nie, maar dat dit ingebed is in die breër sisteme van sosiale verwantskappe wat ver buite die skool strek. Hierdie aspek kan my die ontluikende insigte bied met betrekking tot die leerpraktyke (fondse van kennis) wat leerders gebruik om hul aspirasies te befonds. Vervolgens bespreek ek hoe leerders se leerpraktyke in die konteks van werkersklaswoonbuurte benader moet word.

3.2 Die teoretisering van leerpraktyke

Die hoofdoel van hierdie afdeling is om oor leerpraktykvorming as 'n subjektiewe proses onder jongmense te teoretiseer. 'n Sleutelaspek tot so 'n bespreking is hoe hul leerpraktyke vandag verstaan moet word. Tans is die jeug 'n “ambisieuse generasie”, met hoë aspirasies vir hul lewens, maar dikwels sonder 'n realistiese lewensplan van hoe om dit te bereik (Schneider & Stevenson, 1999). Tot op hede word die konsepte betreffende leerpraktyke hoofsaaklik in beleidsdomeine gekonseptualiseer as kontekstuele faktore wat fokus op die voltooiing van skoling en toegang tot hoër onderwys. Ten spyte hiervan is daar nog steeds swak skoolbywonings- en -voltooiingskoerse onder werkersklasleerders. Dikwels sien hierdie leerders nie hul pad na sukses deur middel van skoolopleiding nie en beëindig hulle dus hul skolingsprosesse vroeg, ongeag volgehoue swak werksvooruitsigte (Smyth *et al.*, 2004). In reaksie hierop, sê die Nasionale Jeugbeleid (NJB), het die regering klem begin lê op die belange rakende die skepping van geleenthede vir jongmense. Deur die skepping van hierdie inisiatief het

dit van die jeug afgehang om hul talente te ontdek en dít moes hulle lei tot groter ambisies (Republiek van Suid-Afrika, 1997:4-7).

Met my fokus op Suid-Afrikaanse werkerklasjeugdige wil ek in hierdie studie die mening huldig dat aandag geskenk moet word aan hoe leerders hul leerpraktyke binne moeilike omstandighede bou. Ek deel Berlant (2011) se standpunt dat optimisme oor die verwesenliking van hul aspirasies binne moeilike omstandighede tans 'n 'wrede' ervaring vir baie jeugdige is. Vandag is jeugdige se ervarings tot die verwesenliking van hul aspirasies belaaï met hindernisse wat die voortsetting van hul ideale stuit. Soms word hul beste kans om lewensbevordering langs paaie van afwaartse eerder as opwaartse mobiliteit gedeflekteer (Brown, 2006). Dit is teen hierdie agtergrond dat jeugdige se leerpraktyke verstaan moet word as 'n komplekse samestelling van verskeie sosio-kulturele hulpbronne. Hierdie sosio-kulturele hulpbronne sluit in populistiese ideologieë, die familie, gemeenskapspraktyke en hul beleefde-kulturele agentskap soos hulle dit op 'n bepaalde tyd ervaar.

My studie is veral bemoei met hoe leerders hul leerpraktyke oor hul beleefde domeine konstrueer, wat insluit hul huishoudelike omstandighede, hul woonbuurtomstandighede, die skool en die klaskamer. Hierdie aspek kan 'n ontleding bied van hoe hierdie leerpraktyke die leerders kwalitatief in hul leer domeine posisioneer. Die belangrikste argument wat ek wil verken is dat hulle leerpraktyke saamgestel word in verskeie en verweefde sosio-ruimtelike samestellings en dat dit hul leerpraktyke beïnvloed. Fataar en Du Plooy (2012) verwys na sosio-ruimtelike samestellings as die ietwat slordig, beperkende en onsamehangende praktyke en materiële aspekte binne hul spesifieke beleefde ruimtes aan die een kant, en die manier waarop hierdie praktyke met die skool oorvleuel om die leerders se leerpraktyke aan die ander kant te konstrueer. Hierdie samestellings is ook deurtrek met woonbuurtbeperkings. Verder dien dit as 'n soort van onderdrukker van ander praktyke in dieselfde ruimte. Ek wil dus die aanname maak dat dit moontlik ook die geval mag wees met leerders se leerpraktyke.

Alma Flor Ada (1994:vii) skryf dat “[c]hildren live their lives in two worlds: that of the home and community and that of the school. When these two worlds fail to know, respect, and celebrate each other, children are placed in a difficult position”. Dit is hierom dat ek met Lee (2010) wil saamstem waar sy argumenteer dat die taak van opvoeding wat bestudeer moet word,

is hoe mense met verloop van tyd leer en ontwikkeling soos hulle leer in die ryke volheid van hul lewens ontvou. Haar omvattende siening is dat:

[Learning] ecologies are not singular, but diverse; not simplistically stable, but evolving. They are constituted by cultural practices that are intergenerational, yet dynamic. Much of what drives these cultural practices is intricately intertwined with the biology of our human species. Systems of physiological, cognitive, and socio-emotional development are symbiotically linked. Understanding these complex systems of human activity is the task at hand (Lee, 2010:653).

Volgens Lee (2010) vereis 'n komplekse ekologiese benadering tot leer 'n intellektuele waardering van die diverse en verskeie dinamika wat leer vorm. Dit vereis byvoorbeeld 'n oorweging van die interaksie van strukturele en sosio-kulturele, sielkundige en biologiese dimensies wat individuele skoolmislukking of -sukses bepaal. Lee se siening maak ruimte vir die komplekse benaderings van studente en hul leernavigasies oor aspekte van hul lewensekologieë moontlik. Hierdie aangeleentheid vind aansluiting by my teoretiese uitgangspunt wat spruit uit 'n posisie van Ball (2006:3-10) waarin hy die uitdagings van opvoedkundige navorsers skoei op wat die teorie bied om dit beter te waardeer. Ball gebruik sosiale klas as voorbeeld van 'n analitiese middel (thinking tool) deur hom te beroep op die werk van Bourdieu, 'n teoretikus wie se teoretiese werk die konseptuele gereedskap (toolkit) bied om die stringe van sosiale werklikhede te ondersoek. Bourdieu se rasonele benadering tot sosiale klas open die moontlikheid vir 'n robuuste analise van die sosiale verhoudings tot leer. Bourdieu voer aan dat daar voortdurend met die verskille in sosiale ruimte onderhandel moet word, en dus is "klasse" verbandhoudend tot die sosiale omgewing. Bourdieu (1998:10-11) vra of ons moet:

... accept or affirm the existence of classes? No, social classes do not exist ... What exists is a social space, a space of difference, in which classes exist in some sense in a state of virtually, not as something given, *but as something to be done*. ... Social space is an invisible reality that cannot be shown but which organizes agents' practice and representations.

Bourdieu noem dat diegene wat suksesvol in skoolopleiding is, tipies in families grootword waar hulle in besit is van die regte tipe van kulturele kapitaal wat hul skolingsprosesse vereis (Bourdieu & Passeron, 1977). 'n Kern, maar twyfelagtige, uitgangspunt van die kulturele

kapitaalteorie is dat indien individue in hul opvoedkundige strewes opgroei binne gemeenskappe met die verkryging van die regte soort kulturele kapitaal, dit sal lei tot 'n meetbaar groei in ekonomiese kapitaal. Hierdie uitgangspunt lyk om toenemend 'n valse belofte te wees. Navorsing toon dat die voltooiing van sekondêre en tersiêre opvoeding nie dienooreenkomstig lei tot betaalde werk nie. Dit genereer eerder te veel mense met opvoedkundige kwalifikasies vir beroepe wat mededingend en moeilik is om te beveilig. Hierdie beroepe sluit in hoë kennis-vlak ekonomiese werksgeleenthede wat wêreldwye arbeidsmarkte met laer loonverwagtinge skep (Brown *et al.*, 2010).

Die veronderstellende logika betreffende hierdie studie is juis afgelei van die implikasies van sosiale klas op pedagogiese praktyke (Hoadley, 2007). Ek wil dus aanvoer dat daar 'n korrelasie is tussen die sosiale klas waarin hulle hul bevind en die voortbring van pedagogiese uitkomst. Geïnspireer deur die werk van Vygotsky (1978), beskou ek leerders se konstruering van hul leerpraktyke vanuit 'n 'onderhandelnde nadenkende (meditational)' perspektief. Hierdie perspektief bied my die geleentheid om te fokus op alle soorte onderhandelbare gereedskap met betrekking tot leer (soos bv. taal, leer materiaal en mense betrokke in die proses). My verbintenis vind aansluiting by Gee (2008:76) se uitgebreide begrip betreffende "geleentheid om te leer", wat hierdie studie buite die tradisionele sielkundige perspektiewe van denke stoot. Dit stel ondersoek in na die leerverwantskappe tussen leerders en hul ervarings in die wêreld, maar meer spesifiek hul beleefde wêreld. Vanuit hierdie sosio-kulturele perspektief sal ek vrae kan beantwoord oor die veranderende sosiale stelsels en aangeleenthede met betrekking tot hulpbronne wat leer beïnvloed en wat voortdurend verander en aangepas word omdat mense binne hul sosiale stelsels aan die beweeg is.

Bennett en Dunn (2001) wys daarop dat daar min argumente onder teoretici is waarin leer as die konstruering van kennis deur middel van opvoedkundige ervarings binne of buite instruksionele omgewings soos die klaskamer beskryf word. Hulle wys daarop dat daar kontestering is oor die omstandighede waaronder optimale leer plaasvind, met ander woorde of leer 'n individuele of sosiale aangeleentheid is. In teenstelling beskou Vygotsky die kind as 'n sosiale wese en leer as 'n sosiale aktiwiteit (Cole & Wertsch, 1996:250). Vygotsky (1978) voer aan dat:

Learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting- with people in his environment and in co-operation with his peers.

Bennett en Dunn (2001:53) wys verder daarop dat Vygotsky se sosiale interaksie die sentrale rol in die fasilitering van leer is. Hulle beweer dat, om sin te maak van 'n sosiale proses, aktiwiteite binne 'n kulturele en historiese konteks beskou moet word (Bennett & Dunn, 2001:52). Hierdie is juis sommige die aspekte wat aansluit by die fokus van my studie, wat handel oor hoe leerders se leerpraktyke binne die spesifieke sosiale konteks van hul armoedige woonbuurt plaasvind. Pollard (in Ball, 2004:285) neem die argument oor hoe kinders leer in 'n nuwe rigting deur te argumenteer dat soos ons begrip van die sosiale wêreld meer gesofistikeerd raak, hoe duideliker is dit dat die geldigheid van die studie van baie kwessies nie gemaksimaliseer kan word nie, tensy 'n interdisiplinêre benadering nie op volgehoue studies geskoei kan word nie. Om hierdie rede kan ons nie betrokke raak in aspekte betreffende leerders se leerpraktyke sonder die oorweging van sosiologiese aspekte wat 'n impak op leer het te bestudeer nie.

Ek wil dus die argument daarstel dat kragtige bemiddelingspraktyke 'n invloed het op die subjektiewe formasies van jongmense (en die mense wat hulle beïnvloed) se leerpraktyke en strewes na die toekoms. Dit noop my om oor die wyse waarop die teoretisering van hoe leerpraktyke soos dit deur jongmense beleef word, te herbesin. Verder wil ek die argument bied dat leerders se leerpraktyke komplekse sosiale-epistemologiese (kennisbouende) prosesse behels. My voorlopige aanname is dat hierdie prosesse nie net op die dominante en populistiese ideologieë (denkwyses) gebaseer is nie, maar op verskeie sosiale-kulturele hulpbronne. Dit lei my om te teoretiseer dat jeugdige se leerpraktyke 'n formatiewe proses is wat ook die vermoëns van menslike agentskap tot begeertes behels, soos jeugdige dit verbeeld, verwoord en na alternatiewe toekoms streef (Appadurai, 2004). Jeugdige se leerpraktykvorming as 'n formatiewe proses bring mee dat ander maniere gevind moet word om die opvatting tot die vorming van hul leerpraktyke wat binne hul ruimtelike konteks plaasvind gevind moet, 'n aspek wat ek volgende verken.

3.3 Die konsep “ruimte” met betrekking tot leerders se leerpraktyke

Hierdie afdeling fokus op die ruimtelikheid waarmee leerders se leerpraktyke verstaan moet word. Ek wil die argument daarstel dat leerpraktyke slegs verstaan kan word deur dit in verband te bring met die ruimtelike konteks waarin sodanige kennis oorgedra word. Verskeie navorsers bied hul perspektiewe oor hoe ruimte verstaan moet word (Bourdieu, 1998:6; Fataar, 2008; Lefebvre, 1994; Robinson, 2000:429; Sayer, 2000:117). Robinson (2000:429) verduidelik dat daar ’n interaktiewe konstruksie van “ruimte” en die self is. Sy noem dat jongmense “interconnect space and self in the organisation of daily life paths” en “they invest themselves in the landscape” (Robinson, 2000:432). Verder stel sy voor dat dit moontlik is om uit ’n ruimtelike/identiteitsperspektief te verstaan waarom jongmense hul eie belange en behoort tot ’n landskap wat dikwels geskep word om hulle uit te sluit, volhou, ontwikkel en aanpas. Hierdie idee vind aansluiting by Lefebvre (1994) se beskouing wat ruimte voorstel as iets wat “actively produced in and through everyday practices that are simultaneously material and metaphorical”.

Lefebvre (1991:66) argumenteer dat ruimte aktief geskep word in en deur alledaagse menslike praktyke wat tegelykertyd materialisties en metafories is, “a product of something that is produced materially while at the same time operate[s]...on processes from which it cannot separate itself because it is a product of them”. Hy noem (Lefebvre 1991:73) dat:

Social space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity – their (relative) order and/or (relative) disorder.

Lefebvre toon dat die produksie van ruimte gekoppel is aan mag en politiek, asook die produksie van ongelykhede. Hy voer aan dat die gebruike van ruimte klas-, geslags- en rasvorme aanneem (Lefebvre, 1991/1971:5-40). Die kernpunt is dat ‘lewens’-ruimte (lived space) deur menslike agentskap geskep word. Dit is hierom dat ruimte dus nie as ’n leë houer, in isolasie van menslike aksie, beskou kan word nie. Die idee van lewensruimte kom dus daarop neer dat menslike aksie (landelike leerders se konstruering van hul leerpraktyke) gekonstrueer word vanuit dinamiese interaksie met fisiese kenmerke van die omgewing.

Massey (1994:3) argumenteer dat ruimte sosiaal gekonstrueer word binne veelvuldige en verweefde sosiale verwantskappe. Dit is die produk van daardie verwantskappe wat vanaf die

grootheid van die globale tot die intieme kleinste gekonstrueer word. Volgens Massey (2005:9) is ruimte altyd onder konstruksie, “it is always in the process of being made; never finished; never closed”. Massey kom tot die slotsom dat ruimte ’n sfeer is van dinamiese gelyktydigheid, alewig beïnvloed deur nuwe idees, alewig ontvanklik vir die konstruksie van nuwe verwantskappe. Dit word altyd geskep en is daarom nooit voltooid nie. Smith (1984(in Fataar, 2007a); 1991:70) verduidelik ook dat die “production of space” verwys na “that social practices and spaces are internally related in that each entails the other”. Dit is teen hierdie agtergrond dat ons argumenteer dat landelike werkerklasleerders produkte is van hul landelike ruimte, maar terselfdertyd ook skeppers van daardie bepaalde ruimtes word.

Fataar (2008, geskoei op die werk van Harvey, 2006) bied ’n bespreking oor ‘beleefde ruimte’ as ’n manier hoe mense in bepaalde omgewings leef, hoe hulle ingewef is met hul geografie en hoe hulle hierdie geografie te bowe kom. Hy (Fataar) stel voor dat beleefde ruimtes die analitiese vergrootglas werp op wat mense word wanneer hul betrokke raak by hul omgewings, hoe hulle hul ruimtes aanwend en nuwe praktyke daarin vorm en uitdink (Fataar, 2008:1). Hierdeur kan ons aflei dat mense hul persepsies, kennis en begrippe deur middel van hul unieke sosiale en kulturele omgewings konstrueer. Ek wil voorlopig dus die argument daarstel dat hóé leerders hul leerpraktyke verkry en aanwend dikwels toe te skryf kan word aan die interaktiewe konstruksie van hierdie ruimtelike oriëntasie wat hulle aan die landskap wat deur hulle geskep word koppel soos hulle daardeur beweeg. ’n Ruimtelike analise kan ons dus help om ’n realistiese waardering te vorm vir die alledaagse menslike praktyke wat daarin gevorm word. Die posisionering van jeugdige in hul sosiale ruimtes, hul lesing van die kapitaalvorm wat in bepaalde ruimtes benodig word en die aanpassings wat hulle met hul liggame maak, help hulle om suksesvol te navigeer. Dit is dan ook hierdie aangeleentheid wat help om bepaalde doksiene opvattinge van hul omgewing te ontwikkel, en dit is wat ek volgende aanspreek.

3.4 Leerpraktyke konstruering gegrond in die doksiene (“doxic”) denkwyses van leerders

In hierdie afdeling wil ek opvattinge rakende die teoretisering van hoe denkwyses, waarna ek wil verwys as doxa, leerders se leerpraktyke beïnvloed. Deur die teoretisering van hul doksiene opvattinge soos in hierdie afdeling beskryf word, kan ons tot ’n beter begrip kom tot maniere

waarop werkersklasleerders betrokke raak in hul leerpraktyke. Ek wil die werkersklaskonteks voorhou as 'n mosaïek van praktyke en ervarings met betrekking tot hoe leerders in hul leefwêreld leer. Gee (1990) noem dat hierdie mosaïek van praktyke gevorm word deur taal, die tipe interaksies, patrone en vorme van gedrag, houdings en waardes wat individue sien en hoe hulle hul wêreld verstaan (Gee, 1990:142-143). Volgens Bourdieu (1990) is dit deur middel van praktyke en diskoerse wat sekere oortuigings en aannames kragtig oor diverse aangeleenthede van die alledaagse versprei word lewe. Hierdie oortuigings en aannames weerspieël dikwels denkwyses (logika) wat deur baie mense binne hierdie spesifieke opset min of meer as onbetwisbaar aanvaar word. Individue en groepe is egter op verskillende wyses aan hul sosiale kontekste verbind tot dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudings (Donald *et al.*, 2002: 44). Hierdeur is die individu en sy eksterne beperkings binne sy beleefde wêreld voortdurend besig om te ontwikkel (Donald *et al.*, 2002:57).

Bourdieu (1977b, 1988, 1996b) wys daarop dat gesinne aan hulle kinders nie net materiële dinge soos geld, grond en aandele gee nie, maar ook kulturele waardes, klasgebaseerde praktyke en hul posisie in die sosiale hiërargie. In sy werk *Outline of a Theory of Practice* gebruik Bourdieu (Bourdieu, 1977a) die konsep *doxa* om die omvang van “what’s taken for granted” in enige gemeenskap te beskryf. Hier bied hy die konsep *doxa* as 'n retoriese term wat dikwels vanselfsprekende opinies en oortuigings (“belief and opinion”) weergee. Hy noem ook dat *doxa* iets meer is as net 'n opinie of oortuiging. Dit is 'n “mental condition” of “state of mind”. Ek wil *doxa* dus binne hierdie studie voorhou as 'n ‘doctrine’ van algemene oortuigings en opinies binne 'n gemeenskap. ‘Doctrine’ wil ek toelig aan die hand van die volgende voorbeeld. Vir Christene om in God en Jesus te glo, is byvoorbeeld 'n *doxa* wat bestaan binne die Christengemeenskap. Dit kan egter nie met wetenskaplike metodes bewys word dat eerder God of Jesus bestaan nie, maar daar word van Christene eenvoudig verwag om daaraan te glo sonder enige betwyfeling. Christene glo in die bestaan van God en Jesus en daarom is hul oortuiging 'n *doxa*. Dit (*doxa*) gee weer of iets goed of sleg is binne 'n gemeenskap, selfs al kan ons dit nie bewys nie. Bourdieu noem dat dit ‘doxic’ opvatting is wat 'n agent se optrede en denkwyse binne 'n spesifieke veld bepaal. Dit is mense se ‘doxa’ wat maak dat hulle denkprosesse binne uiteenlopende sosio-strukturele ruimtes tot by hoe hulle betrokke gaan raak by hul leerpraktyke 'n algemene vanselfsprekende status verkry. Bourdieu (1980:68) noem dat:

Doxa is the relationship of immediate adherence that is established in practice between a *habitus* and the *field* to which it is attuned, a pre-verbal taking-for-granted of the world that flows from practical sense.

Op die oog af kan die verstaan van “doxa” maklik klink, maar dit is kompleks en omvat ’n veel wyer betekenis. Doxic opvattinge lei tot “a social consensus about how things work and how things should work” (Bourdieu, 2000) binne enige gemeenskap. In die breër sin van die woord weergee dit “patterns of thought and language, how to act, walk, dress and so on that are considered obvious within a certain group” (Bourdieu, 2000:168). Volgens Bourdieu word “doxic” oortuigings nie deur doelbewuste propaganda op individue afgeforseer nie en agente “do not robotically submit to them” (Bourdieu, 2000: 168, 176, 178).

Mense se ‘doxic’ ervarings is verweef met ’n element van “misrecognition” van verhoudings in en tussen objektiewe strukture. Dit laat “the natural and social world appears as self-evident” (Bourdieu, 1977a:164). Met ander woorde, dit is ’n proses waardeur ons die sosiaal en kultureel saamgestelde maniere van hoe dinge as onbetwisbare en vanselfsprekend aanvaar word, oordra (Bourdieu & Passeron, 1977:164). Hierdeur word sekere kennis as onbetwiste feite oorgedra sonder dat ons die waarde daarvan ken. Hierdie kennis skep ervarings wat ’n “gevoel van die werklikheid” weergee soos dit deur ’n persoon beleef word (Williams 1977). Dit is deur ’n stilswyende konsensus dat “misrecognition” in die “ooreenkomstige reproduksie” en “nabootsende voorstellings” van dinge ontstaan wat lei tot die vorming en voortsetting van die “taken for grantedness” van die ‘werklike’ wêreld.

Doxa kan slegs deur die verhouding tussen uiteenlopende, eerbare of kompeterende diskoerse en -praktyke duidelik gemaak word. Bourdieu voel dat hierdie aspekte opvattinge aan individue bied van wat binne die beperkings van hul lewens denkbaar en oordraagbaar is. Hy noem dat dit individue se “universe of possible discourse” (Bourdieu, 1992) beskryf. Met “the universe of possible discourse” verwys hy na wat moontlik denkbaar en haalbaar is vir individue binne hul omstandighede. Dit maak dat sekere kulturele aangeleenthede, soos om in opvoedkundige aangeleenthede uit te styg, as ongepas vir werkersklasleerders beskou word. Verder lei dit daartoe dat gevoelens omtrent hul sosiale beperkings by hulle ingeskerp en versterk word. Bourdieu sê dat “the doxic acceptance of the world, is due to the immediate agreement of objective structures and cognitive structures” (Bourdieu & Wacquant, 1992:168). Wacquant

versterk hierdie argument deur te noem dat doxic oortuigings uit 'n “a realm of implicit and unstated beliefs ... which govern their practices and representations” bestaan sonder dat agente daarvan bewus is (Bourdieu & Wacquant 1992:185).

Vir ‘doxic’ ervarings om hulself te handhaaf of uit te brei, moet objektiewe strukture so stabiel as moontlik bly. Die gevolg is dat die status quo in agente se habitus gereproduseer word (Bourdieu, 1977a:165). Dit is mense se sosiale beperkings wat 'n “sense of one’s place, and one’s sense of belonging, which is closely connected with the idea that this is not for us” (Bourdieu, 1984) by hulle verwek. Hierdie gevoel bring mee dat mense hulle vrywilliglik oorgee aan denkwyses wat hulle opsetlik ontnem van geleenthede waarop hulle regmatig aanspraak kan maak. Hul “doxic” logika dra 'n krag van simboliese geweld waarna Bourdieu verwys as 'n “violence which is exercised upon a social agent with his or her complicity” (Bourdieu, 1984). Op dié wyse vorm dit die grense van die praktyke. Dit is egter nie 'n probleem vir mense wat voel hulle behoort binne hierdie grense nie. Hul doxa plaas beperkings op hulle opwaartse mobiliteit binne hul sosiale ruimte.

Bourdieu bied ook die kontrasterende idee dat diegene wat hulself nie as deel van so 'n omgewing van ‘self-evident’ aannames sien nie, dit kan bevraagteken. Die bevraagtekening, kritisering en uitdaging van doxic aannames kom voor in wat Bourdieu noem die ‘field of opinion’. Die ‘field of opinion’ is die plek van mededingende diskoerse. Bourdieu verdeel dit in twee gebiede, naamlik dié van ortodoksie (orthodoxy) – wat die verdediging van die doxa behels; en dié van heterodoksie (heterodoxy) – wat pogings om die grense van die doxa te skuif, behels. Dit is hierdie ‘field of opinion’ wat aan die leerders in hierdie studie die ruimte bied om bewus te wees daarvan en te erken dat die sosiale orde kan verskil. Die ortodoksie word egter deur mense gebruik wat die sosiale orde verdedig deur gebruik te maak van 'n taal wat gemik is op die herstel van die doxic toestand. Dit is hierom dat Bourdieu (1990a:73-74) dit onomwonde stel dat:

We need thoroughly to sociologize the phenomenological analysis of doxa as an uncontested acceptance of the daily life world, not simply to establish that it is not universally valid for all perceiving and acting subjects, but also to discover that, when it realizes itself in certain social positions, among the dominated in particular, it represents the most radical form of acceptance of the world, the most absolute form of conservatism.

In teenstelling met die ortodoksie is daar mense wat dit bevraagteken en wat die sosiale orde refleksief uitdaag. Hulle sien alternatiewe geleenthede tot die diskoerse wat in hul sosiale wêreld plaasvind (Bourdieu, 1977a:164-170). In my vorige studie (Fillies, 2011) betreffende die opvoedkundige aspirasies van werkersklasleerders het ek bevind dat die vroeë oorsake vir hul aspirasies vir onderwys en verdere opleiding verskeie doxic response opgelewer het waar hulle hul ‘doxa’ uitgedaag het. Hulle sien van hul wêreld was anders as wat Bourdieu na verwys as ’n ‘doxic’ ervaring. Dit was nie ooreenstemmend met dit wat tussen objektiewe strukture en kognitiewe strukture bestaan het nie. Soms het dit in werklikheid “a relation of immediate belief in the facticity of the world that makes us take it for granted” (Bourdieu & Wacquant, 1992:73) weerspieël. Dit is anders as wat Bourdieu en Wacquant (1992:127) noem dat:

Social reality exists, so to speak, twice, in things and in minds, in fields and in habitus, outside and inside of agents. And when habitus encounters a social world of which it is the product, it is like a ‘fish in water’: it does not feel the weight of the water, and it takes the world about itself for granted.

Binne hul woonbuurt was hulle soos ’n ‘fish out of water’, want die woonbuurt kon hulle nie die vereiste kulturele kapitaal bied om in die skool te presteer nie. Benewens dit was by hulle beduidende uitdrukkings van die voorneme om opwaartse lewenskans deur middel van ’n die meritokratiese beginsel van harde werk en leer voort te sit. Trouens, daar was onvermydelike fantasie-impulse in die begeertes vir opwaartse mobiliteit onder die leerders wat se akkumulering van ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal vir voortsetting na hul strewes nie noemenswaardig was nie. Hierdie impulse om te aspireer na drome wat buite bereik is, word aangehelp en versterk deur media soos films, televisie, ens. wat die etiek bevorder dat “deur harde werk kom sukses”, “the harder you work, the luckier you get” en “if I can dream it, I can live it”. Alhoewel hulle gesukkel het om ’n sien van kontinuïteit te vestig tussen wie hulle is en wat hulle besig was om te word (Reay, 1996), was hulle gedrag teenstrydig met hoe daar verwag sou word dat hulle soos werkersklasleerders optree wat “do not know the right things, they do not value the right things, they do not want the right things” (Lawler, 1999:11). By hulle het simboliese kapitaal, wat Bourdieu (1977b:179) beskryf as “capital of honour and prestige” sterk ter sprake gekom. Hulle het gewet dat die akkumulering van simboliese kapitaal ’n redelike mate van toewyding in terme van arbeid en tyd van hulle sou vereis. Dit is beskou as ’n materiële en simboliese belegging in hul individuele aspirasies (Fillies, 2011:134). Hierdie leerders se geloof in die waarde van die

spel het gelei tot hul belangstelling en belegging in die spel (leerpraktyke) (Bourdieu, 1993a:18; Bourdieu & Wacquant, 1992:117-118). Vir my was die leerders se idees van “interest and investment” noodsaaklik om hul motiewe en praktyke met betrekking tot hul aspirasies te verstaan. Hierdie aspek het ook verduidelik waarom hul sosiale gedrag aangepas was tot ’n soort van “interest and investment” strategie in die spel (Bourdieu, 2000:153). Ten spyte van hul sosiale posisie en omstandighede het hulle geweet dat niemand voordeel uit die spel trek, tensy hulle daaraan deelneem nie. Hulle het hul idees van ’n gewenste toekoms gebaseer op realiseerbare prestasies. Hierdie aspirasies was gewoonlik buite die bereik van hierdie werkersklasleerders in hul strewe binne die markte van hoofstroom-skoolopleiding en verdere onderwys. Hul “wenslike toekoms” het dikwels in ’n fantasie ontaard, want hul habitus was nie bevorderlik daarvoor nie. Dit het die leerders verder laat twyfel het in hul vermoë om hoë-status beroepe te betree. Hul habitus was uit voeling en teenstrydig met hul doxa.

Dit is bogenoemde bespreking wat my lei na ’n ondersoek van hoe leerders betrokke raak in hul leerpraktyke. Weens die feit dat hul optrede (habitus) uit verhouding met hul ‘doxic’ ervarings is, noop dit ’n ondersoek na hul leerpraktyke. Ek wil die argument daarstel dat so ’n ondersoek noodsaaklik is ten einde vas te stel watter begeertes leerders in hul alledaagse omgang met hul beleefde werklikhede weergee. Dikwels word leerders gevra: “Wat wil jy wees wanneer jy eendag groot is?” Hul response weergee tipiese antwoorde soos om in ’n professionele beroep soos ’n dokter of prokureur betrokke te wees. In baie gevalle is hierdie beroepe deel van minder bevoorregte kinders se visioene. Dit moet egter erken word dat hierdie beroepe (1) eenvoudig nie maklik bereikbaar is nie; en (2) dikwels nagestreef word deur diegene vanuit bevoorregte sosiale posisies. In die meeste gevalle ontaard hulle in fantasieë vir werkersklasleerders. Weens die onbereikbaarheid van sodanige drome word ongelykhede gereproduseer. Dikwels veroorsaak dit ook dat werkersklasleerders begin dink dat hulle onbevoeg is om weë en doelwitte te verken waarin leer as die normale norm van denke floreer (Bourdieu & Passeron, 1977). Arm werkersklasleerders het dikwels idees van hul ideale toekoms. Alhoewel werkersklasleerders hunker na beter onderwys en verdere opleidingsgeleenthede ter verwesenliking van hul drome, is dit dikwels buite hulle bereik. Op hierdie manier gebeur dit dat werkersklasleerders teleurgesteld in hulself voel wanneer hulle nie sodanige aspirasies kan nastreef nie. Hierdie jongmense word gekonfronteer deur die moeilike taak om ’n leeridentiteit in die chaos van mededingende doelwitte en verwagtinge oor gebiede te vind. De Boeck en Honwana (2005) maak die aanname

dat jongmense hulself op vindingryke wyses en briljante selfidentifiseringsmeganismes vorm deur hul private en publieke rolle te onderhandel, asook deur hul toekomste in die lig van die stresvolle omgewings waarin hulle hulself bevind, uit te kerf. Hierdeur sien kinders moontlikhede in wat andersins hindernisse sou wees; hulle is ontvanklik vir agentskap en genereer alternatiewe opsies. Hulle maak dus 'n verskuiwing in hul doxic opvattinge van leer en pas hul leerpraktyke aan na gelang van hul omstandighede. Om dus die praktiese dimensies van leer te verstaan moet 'n mens kyk na die maniere waarop die eise van leer op 'n daaglikse basis deur stilswyende begrippe van toepaslike aksie in spesifieke sosiale konteks beïnvloed word. Dit is dus belangrik dat daar gekyk moet word na hoe werkersklasleerders binne hul wêreld optree, en dit is die aspek waarna ek vervolgens kyk.

3.5 Leerpraktyke konstruering gegrond in die 'habitated' disposisies van leerders

In die vorige afdeling het ek 'n perspektief gebied op opvattinge van hoe werkersklasleerders se 'doxa' in verhouding tot hul leerpraktyke verstaan moet word. In hierdie afdeling wil ek argumenteer dat arm, landelike werkersklasleerders meer refleksiewelik omgaan met hul omstandighede as ander. Hierdeur implementeer en ontwikkel werkersklasjeugdige aanpassingstrategieë, sowel as leerpraktyke en netwerke. Dit is dan hierdie aangeleentheid wat hulle in staat stel om op koers te bly met betrekking tot hul opvoedkundige prosesse.

Ten einde leerders se betrokkenheid in opvoedkundige praktyke te kan verstaan, wend ek my eers tot Bourdieu se konsepte van strategieë, habitus, veld en kapitaal. Die interverwante geaardheid van hierdie konsepte bied my die 'thinking tools' wat my die insigte gee in hoe hierdie leerders met hul leerpraktyke omgaan. Bourdieu se konsepte open verder die moontlikheid vir 'n robuuste analise van sosiale verhoudings ten opsigte van leer. Agente (leerders) betree die opvoedkundige veld en kompeteer vir kapitaal (wat simboliese kapitaal insluit). Kapitaal kan slegs verkry word in die mate waartoe individue hul habitus kondisioneer tot die veld waarin dit optree. Hierdeur word hul strewe na simboliese kapitaal (wat ek later bespreek) en die navolging daarvan by hulle 'n prioriteitsaak.

Bourdieu beweer dat verskeie en diverse invloede mense se gedrag en die sosiale konteks waarin dit plaasvind, onderskraag. Hy (Bourdieu) postuleer die formule [(habitus) (kapitaal)] + veld = praktyk (Bourdieu, 1986:101) as 'n vertrekpunt vir wat hierdie veelvoudige en diverse invloede

behels. Hy sê dat veld (sosiale konteks), habitus (individue se denkwyses en optrede) en kapitaal (hulpbronne) praktyke produseer wat ten volle aan mekaar ondergeskik is en dus nie sonder mekaar buite werking gestel kan word nie. Eerder as om 'n meganistiese formule te verskaf, poog Bourdieu om te wys dat die kombinasie van hierdie drie konsepte as 'n kunsvorm werk ten einde die werklikheid te verbeeld. Die basis van Bourdieu se konsepte is dat individue slegs verstaan kan word deur die sameloop van sosiale toestande te begryp wat deur die habitus geproduseer word binne die sosiale konteks waarin hulle hul bevind.

Bourdieu gebruik dikwels die voorbeeld (analogie) van 'n 'game' om die onderliggende dimensies van sy konsepte duidelik te maak. Hy vergelyk byvoorbeeld 'n veld met 'n kaartspel, met kaarte as die kapitaal (Bourdieu & Wacquant, 1992:98-99). Die waarde van 'n vorm van kapitaal ('n kaart) berus op die bestaan van 'n veld en die spel waarin hierdie kapitaal aangewend kan word. Die relatiewe waarde van kaarte verander met elke spel, net soos die hiërargie van die verskillende vorme van kapitaal in verskillende velde wissel. Dan is daar nog die reëls van die spel, en die 'stakes' waarvoor die spelers meeding. Die spelers maak 'n belegging in die spel wat Bourdieu 'illusio' noem. Spelers raak betrokke by die spel, staan mekaar teen – soms op 'n wrede wyse, maar slegs tot die mate dat hulle dit eens is in hul geloof in die spel (doxa) en sy verbintenis. Hulle stem saam oor die spel deur die blote feit dat hulle daaraan deelneem en dat die spel die moeite werd is om te speel. Bourdieu stel ook voor dat wat werklik in die sosiale 'spel' wat mense speel te bied is, meer is as die skynbare spel en sigbare winste, soos lone, pryse of belonings. Intendeel bestaan dit uit ontasbare bates, soos aspekte wat “emerging from indifference (or depression), being occupied, projected towards goals, and feeling oneself objectively, and therefore subjectively, endowed with a social mission” (Bourdieu, 2000:240).

Soms word werkersklasleerders ontmoedig in die navolging van hul aspirasies weens die veelvuldige hindernisse wat hulle moet oorbrug. Dit bring mee dat leerders strategies moet omgaan met hul leerpraktyke ten einde hul aspirasies te bou. Volgens Lingard en Chistie (2003:66) is strategie, saam met habitus, veld en kapitaal, sentrale konsepte wat Bourdieu vir sosiologiese analise ontwikkel het. 'n Strategie, volgens Bourdieu, beteken nie bewustelike, individuele of rasionele keuses nie (Lingard *et al.* 2003:66). Dit verwys eerder na toepaslike handelinge sonder bewustelike refleksie. Bourdieu (1990a:63) verwys daarom na strategie as 'bewegings in die spel' wat voortvloei uit die bemeestering van die logika van die spel. Strategie

vloei, volgens Bourdieu (1990:63), voort uit 'n beliggaamde gevoel vir die spel, wat tweede natuur word. Dit is daarom nie verbasend dat Lingard *et al.* (2003:67) strategie as die habitus in aksie beskryf nie. Dit is egter belangrik om daarop te let dat strategie nie slegs reproduksie tot gevolg het nie. Sosiale veranderinge noodsaak volgens Lingard *et al.* (2003:67) strategieë om te innoveer en strategieë om die spel te verander. Hierdie navorsing fokus juis op hoe hierdie werkersklasleerders 'bewegings in die spel' met betrekking tot hul leerpraktyke maak ter manifestering van die hul aspirasies binne hul werkersklaskonteks. Jeugdige word daaglik deurlopend gekonfronteer met moeilike keuses en as gevolg hiervan kan baie van die keuses ressorteer onder die kategorie toepaslike handeling sonder bewustelike refleksie, wat Bourdieu (1990:66) as strategie beskryf. Habitus is 'n kernaspek van Bourdieu se lens waardeur hy die sosiale wêreld beskou. Volgens Lingard en Christie (2003:320) omskryf Bourdieu habitus soos volg:

Part of his answer involves the concept of habitus, that is, the way people internalize social structures and perceive the world – their unconscious schemes of perception – that embody extant historical structures. This is Bourdieu's concept of habitus, which addresses how social agents operate in ways that are compatible with their social situations.

Volgens Bourdieu (2006:105-118) vorm habitus die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Optrede word vervolgens gereguleer en gereproduseer en aanpassings word gemaak volgens die eise van die situasie en na aanleiding van die kognitiewe en motiverende strukture van die habitus. Bourdieu (2006:78) verwys daarna as “history turned into nature”. Habitus verwys dus na die herhalende patrone van daaglikse optrede (Berkhout, 2005:127) en fokus volgens Maton (2010:52) op mense se wyse van optrede, gevoel, denke en menswees. Dit verteenwoordig dus mense se vasgevangde geskiedenis en hoe hulle hierdie geskiedenis in hulle huidige omstandighede inbring en dit tot gevolg het dat mense dan op 'n bepaalde wyse keuses maak en optree. Bourdieu propageer dat indien die habitus nie 'n nuwe persoon kan skep nie, dit ten minste 'n nuwe uitkyk of sosiologiese beskouing bewerkstellig. In sy voorbeeld (analogie) van 'n veld soos in 'n sokkerwedstryd, wys Bourdieu (2000:208) daarop dat 'n 'goeie speler' een is wat homself posisioneer “not where the ball is but where it is about to land”. M.a.w., 'n goeie speler het 'n verhouding met dit wat gaan gebeur en hy posisioneer homself dienooreenkomstig. Hy antisipeer alle moontlike gebeure, nie net dit wat moontlik mag of nie mag gebeur nie, maar dit wat reeds binne die opset van die spel daar is, sowel as in die

posisies en houdings van sy spanmaats en teenstanders. Bourdieu noem dit 'n 'practical sense': "an anticipated presence to what it aims at ... a forthcoming already present in the immediate present and not constituted in the future" (Bourdieu, 2000:209-210). Bourdieu wys egter daarop dat agente se optrede vooropgestel word deur toekomstige uitkomst wat ingebed is in die hede. Hierdie 'uitkomst' kan egter slegs bereik word as hul habitus gevoelig is daarvoor en hulle mobiliseer om dit na te volg. M.a.w., agente of spelers word deur hul habitus gekondisioneer en kies waaraan om deel te neem. Volgens Bourdieu en Wacquant (1992:26): "people are motivated, driven by, torn from a state of in-difference and moved by the stimuli sent by certain fields – and not others. For each field fills the empty bottle of interest with a different wine". In die data wat ek later aanbied, poeg ek om te wys hoe hierdie werkersklasleerders deur hul habitus gekondisioneer word om op 'n bepaalde wyse aan die 'spel' deel te neem en wat dit van hulle verg om die reëls van die spel te leer en hoe hulle leer om die spel te speel, want dit dra by tot hul strewe na simboliese kapitaal.

Dikwels word die siening gehuldig dat werkersklasleerders en hul gesinne 'n gebrek het aan gepaste strategieë of houdings met betrekking tot opvoedkundige praktyke. Dié siening veroorsaak dat hulle dit nodig ag om hulself met minder geskikte, maar aanvaarbare opvoedkundige doelwitte, te versoen, en so pas hulle hulself aan. Hierdie simplistiese perspektief faal in die lees van die komplekse, maar nie maklik verwoordbare, emosionele arbeid wat onderliggend werk en as 'n onrealisties ambisieuse bevestiging van hul leerpraktyke mag verskyn. Volgens Bourdieu (1992:96) is praktyke nie afmaakbaar tot habitus nie, maar eerder 'n verskynsel wat ontstaan vanuit die verwantskappe tussen sosiale agente se habitusse en hul kontekstuele sosiale velde. Vir Bourdieu is realiteit 'n sosiale skepping. Ons praktyke is eerder die resultaat van wat hy noem, "an obscure and double relation" (Bourdieu, 1993a:76) tussen habitus en veld. Praktyke is dus nie net die gevolg van 'n mens se habitus nie, maar eerder die verhoudings tussen 'n mens se habitus en 'n mens se huidige omstandighede. Met ander woorde, die fisiese en sosiale ruimtes wat ons beset (soos die habitus) is gestruktureer, en dit is die verhouding tussen hierdie twee strukture wat aanleiding gee tot praktyke (Bourdieu, 1993; 2000:150-151; Grenfell, 2008:52; Maton, 2010). Indien daar noukeurig aandag geskenk word aan die bevestiging van die leerders se response in die voorafgaande afdeling, sou die leerders se bedoeling om hard te werk duidelik na vore kom. Dikwels vorm selfbetwyfelings, angs en verskeie ontugterings die 'klein ellendes' (miserias) wat tasbaar is. Bourdieu *et al.* (1999)

beskryf dit as die verraaing van mense se onderliggende gevoel dat hulle nie in 'n sterk posisie is om die bereiking van hul drome uit te spreek nie. Hy (Bourdieu, 1990:15-17) merk op dat:

We are condemned to the abstract universality of needs or motivations as long as we dissociate aspirations from the objective situation in which they are constituted and from which they are inseparable, a situation that is objectively defined by economic constraints and social norms. In other words, aspirations and demands are determined, in both form and content, by objective conditions which exclude the possibility of desiring the impossible Moreover ... the awareness of impossibility and of prohibition is accompanied by the recognition of the conditional character of that impossibility and that prohibition, that is, by the awareness of the conditions that would have to be met in order to remove them.

Bourdieu stel dit as die “abstrakte universaliteit” (“something still to be achieved”) van doxa voor. Deur ervarings binne mense se lewens kan hulle hul lewensrigtings verander (Bourdieu, 2000:110), maar wanneer diegene wat nie sosio-strukturele toegang tot die soorte kapitaal het wat nodig is om dit te bereik nie, wek dit by hulle die sluimerende gevoel op dat dit onmoontlik is. Die kern van so 'n stilswyende gevoel sluit in effekte soos twyfelagtigheid en angst, benede die oppervlakkige bevestigings van wat doxa is. Bourdieu (1990:53) sê hul habitus funksioneer dan as:

a system of cognitive and motivating structures” or “dispositions” which function “as principles that generate and organize [perceptions and] practices.

Bourdieu sien habitus as 'n belangrike faktor wat tot sosiale praktyke bydra. Dit is mense se habitus wat sentraal is tot die opwekking en regulering van die praktyke wat hul sosiale lewe vorm. Individue leer om te wil hê wat hul omstandighede vir hulle moontlik maak, en om nie te aspireer na wat nie vir hulle beskikbaar is nie. Die omstandighede waarin die individu leef, genereer gesindhede wat versoenbaar is met hierdie omstandighede (insluitend smaak in kuns, literatuur, kos en musiek), en in 'n sin pas hulle by die eise aan. Dit is hierdeur dat mense leer hoe om op te tree deur betekenis te gee aan hul optredes binne hul sosiale wêreld. Vir Bourdieu is mense ingebed in hul sosiale wêreld en hul optrede (hetsy geestelike of fisiese) het 'n direkte skakeling met hierdie wêreld. Dit is 'n afbeelding van die roetes en trajekte waarin sosiale agente moet deelneem indien hulle suksesvol wil wees in die nastrewing van hul doelwitte

(Adams, 2006). Verder bied habitus die strategie-genererende beginsel wat agente (leerders in hierdie geval) in staat stel om met onverwagte en ewigdurend-veranderende situasies oor die weg te kom. Soos Bourdieu (1990:53) dit self stel:

The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to attain them.

Die disposisies wat individue se habitus uitmaak, kom na vore en word deur hul intiem beleefde praktyke en verhoudings gevorm. Alhoewel sommige individue se praktyke buite die veranderinge in hul sosiale omstandighede voortduur, is dit ingebed in die materiële en kulturele voorwaardes van gegewe sosio-strukturele posisies. Ter wille van die ondersoek na leerders se leerpraktyke is dit belangrik om die relatief permanente aspekte van hul habitus in ag te neem wat versteek bly ten spyte van objektiewe veranderinge (Bourdieu, 1993b:87). Sedert hulle vroeë kinderjare word hierdie disposisies beliggaam deur kinders se herhaalde betrokkenheid in hul sosiale praktyke en verhoudings, wat Bourdieu (1977a:82) “bodily hexis” noem. Hul daaglikse aktiwiteite kan gesien word as die vertrekpunt vir groter projekte, insluitend die bereiking van hul lewensdoelwitte (Weisner, 2005). Bourdieu gebruik die term “bodily hexis” om die verskillende sosiaal ingeskerpte maniere te beskryf van hoe individue binne hul beleefde wêreld beweeg en hulleself dienooreenkomstig posisioneer. In ’n sekere mate is “bodily hexis” die uitvoerbare aspekte van die habitus as “a durable organization of one’s body” (Thompson, 1991:13) wat deurtrek is met “a host of social meanings and values” (Bourdieu, 1977a:87; 1990:74). Dit kondisioneer ons in die identiteite wat ons aanneem. Verder vorm dit ons agentskap deur middel van ons interaksie met die strukture van ons omgewing. Sulke primêre disposisies vorm diep deurdagte strukturele patrone vir die latere persepsie van moontlikhede vir “the likes of us” teenoor “the likes of them”. Dit veroorsaak dat binne ons habitus daar ’n soort van “strategic calculation” – “an estimation of chances ... in relation to a probable, ‘upcoming’ future” is (Bourdieu, 1990:53). In vergelyking met ‘doxic’ opvattinge wat herhaaldelike gewilde boodskappe omtrent die drome waartoe ’n persoon kan aspireer, bevestig, ontstaan

onderliggende gevoelens van wat binne die habitus lewensvatbaar moontlik is en word dit deur ons liggaam aangevoel en beleef.

Bourdieu konseptualiseer verskillende vorme van “kapitaal” as ’n simboliese geldeenheid (waarde) om deelname in ’n gegewe veld te verduidelik. Hy gebruik die konsep van kapitaal as ’n teoretiese verklaring (Bourdieu, 2004:17) waarteen die ongelyke skolastiese prestasies van kinders afkomstig uit verskillende sosiale klasse verstaan kan word. Kapitaal, vir Bourdieu, verteenwoordig spesifieke geakkumuleerde waardes, kwaliteite of bronne wat in ’n veld aan individue mobiliteit verskaf. Bourdieu (1986:15) verduidelik dat:

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

Volgens Bourdieu (2006:105) is dit kapitaal “what makes the games of society...something other than simple games of chance offering at every moment the possibility of a miracle.” Daarmee bedoel hy dat kapitaal, hetsy materieel, kultureel of sosiaal, die hulpbron is waarop individue en groepe gebaseer is om die sosiale hiërargie in stand te hou of om hul posisie daarin te verbeter. Dit kan dus gestel word dat die sosiale ‘spel’ “are not games of chance but rather, a game in which the chances of winning are dependent on the form and amount of capital that individuals or groups possess” (Bourdieu, 2006:105). Bourdieu verdeel kapitaal verder in twee kategorieë: die suiwer ekonomiese en beleggingsvorm (soos geld), en die simboliese en onpartydige vorm (soos kulturele en sosiale kapitaal).

In *The Forms of Capital* identifiseer Bourdieu (2006) drie verskillende vorme van kapitaal, naamlik ekonomiese, kulturele en sosiale kapitaal. Ekonomiese kapitaal verwys na materiële hulpbronne wat onmiddellik en direk omgeskakel kan word in geld (byvoorbeeld grond en aandele) en in die vorm van eiendomsreg geïnstusionaliseer kan word. Hy wys daarop dat kulturele kapitaal in drie vorme kan bestaan, naamlik in *die beliggaamde toestand*, soos in langdurige gesindhede van die verstand en liggaam soos dit sedert kindsbeen bekom is; in die geobjektiveerde toestand, soos in kulturele goedere soos skilderye en boeke; en in die geïnstusionaliseerde toestand, soos opvoedkundige kwalifikasies. Bourdieu (2006:110) definieer sosiale kapitaal as “the aggregate of actual and potential resources which are linked

to...membership in a group – which provides its members with the backing of the collectivity-owned capital”. Op dié wyse gebruik hy die metafoor van kapitaal om beide ekonomiese en nie-ekonomiese hulpbronne aan te dui. Sodoende herkonseptualiseer Bourdieu (2006:105) kapitaal as ’n voorstelling van “accumulated labour” in die sosiale wêreld wat hom voordoen as “accumulated history”. Die manier hoe dit egter in verskillende vorme verspreid is, verteenwoordig die inherente struktuur van die sosiale wêreld, en dit is dat dit “the set of constraints...which govern its functioning in a durable way, determining the chances of success of practices” verteenwoordig (Bourdieu, 2006:105). Regdeur hierdie tesis poeg ek om te wys op die maniere waarop verskillende vorme van kapitaal funksioneer as beide ’n stel van geleenthede en ’n stel van beperkinge in die konteks van werkersklasleerders se weerspieëling van hul leerpraktyke in die verkryging van simboliese kapitaal.

Met verwysing na simboliese kapitaal argumenteer Bourdieu (2000:241) dat dit “all the manifestations of social recognition...all the forms of perceived being which make up a social being that is known, ‘visible’, famous, admired, invited, loved, etc.”, wat nie noodwendig aan mens se ekonomiese waarde geheg is nie. Volgens Bourdieu bied ’n persoon se simboliese kapitaal (bv. prestige, eer, aansien) aan hom ’n belangrike bron van mag binne sy gemeenskappe. Dit gee betekenis aan sosiale werklikhede (Connolly, 1998; May, 1996). ’n Gesogte opvoedkundige kwalifikasies stel mense in staat om toegang tot kulturele en ekonomiese kapitaal te verkry. Dit gee daartoe aanleiding dat mense posisies met hoër sosiale status in hul gemeenskap kan inneem (May, 1996:127). Werkersklasleerders (agente) is ook betrokke by sulke strewes, alhoewel hulle dikwels nie oor die kulturele kapitaal beskik om dit te verwesenlik nie. Wat egter kenmerkend is, is dat hoe meer iemand aangemoedig word tot die verkryging van simboliese kapitaal, hoe meer is daardie individu ingestel om die spel te wen (sukses behaal). Hy sal ook meer daarin belangstel om sy energie te herbelê in die voortgesette strewe na simboliese kapitaal. Volgens Bourdieu red simboliese kapitaal individue van ondergang en bied dit ’n bron van betekenis aan hul lewens (Bourdieu, 2000:226-227, 241-242; Wacquant, 1989:41). Dit is deur die werwing van simboliese kapitaal wat ’n persoon sy mag teenoor dié wat minder het, kan vertoon. Hierdie verskynsel noem Bourdieu die uitoefening van simboliese geweld. Fundamenteel is simboliese geweld die oplegging van kategorieë van denke en persepsies op mense wat sosiaal gedomineer word (in die geval van my studie die werkersklasleerders). Dikwels word daar geglo dat werkersklasleerders nie oor die nodige deursettings vermoë beskik

ten einde sosiale opwaartse mobiliteit te verseker nie en dus sal hulle hul sosiale klas reproduseer. Dit is by wyse van simboliese geweld dat mense se optrede egter verander kan word. Weens die jeug se gevoel vir die spel beteken dit dat hulle stilswyend verstaan wat van hulle verwag word wanneer hulle 'n veld, soos die opvoedkundige veld, betree, dus tree hulle op bepaalde wyses op want “it is the only thing to do” (Bourdieu, 1990:11).

Dit is bogenoemde besprekings wat my daartoe lei om die aspek van die inwerking van hul “habituated” disposisies op hul leerpraktyke aan te spreek. Ek wil die aanname maak dat “habituated” aangeleenthede gegrond is in die disposisionele strukture van die habitus. Dit word verpersoonlik deur die moontlikhede binne die grense van sosiaal-strukturele posisies. Hierdie disposisionele sin van self-beperkingsmoontlikhede bly diep geïnternaliseer. In teenstelling met “doxic” opvattinge van leerpraktyke wat 'n oppervlakkige aanname van ideologiese verwoorde boodskappe weergee, fokus “habituated” opvattinge van leerpraktyke op teenstrydighede tussen die veralgemeende “doxa” aan die een kant, en die gevoel (binne 'n persoon se habitus) van wat moontlik is aan die ander kant.

Die kognitiewe en affektiewe strukture van werkersklasleerders bestaan uit 'n duistere mengsel van “habituated” en “doxic” denkwyses. Zinpin *et al.* (2013:8) noem dat huidige kontekste bepaalde voorwaardes vir die wysiging van “habituated” ontugterings en “doxic” fantasieë verteenwoordig. Sedert die middel-1980's het daar diepgaande herstrukturering binne ontwikkelde kapitalistiese lande, multinasionale korporatiewe belange, saam met nie-regeringsorganisasies (NGO's), inter- en super-nasionale organisasies (bv. die OECD), en 'n kragtige media besit (bv. die Murdoch pers; Media24) plaasgevind. Dit is bygestaan deur ideologiese aannames dat dit weens globalisering nodig is (Rizvi & Lingard, 2010). Hierdie toedrag van sake het gelei tot laer korporatiewe belasting, die deregulering van werksgeleenthede, werksonsekerheid en ander dinamika wat lone en voordele onderdruk. Dit was alles deel van die sindroom van die herverdeling van rykdom en mag wat Harvey (2005) “accumulation by dispossession” noem. Dit word verder gekenmerk deur die daling in korporatiewe en openbare verbintenis tot gebiede waar arbeid voorheen beter lone en voordele beteken het. Verder het dit gelei tot de-industrialisering, waar werksgeleenthede beweeg het na streke waar goedkoper arbeid beskikbaar is. Dit het die mense wat agterbly, werkloos gelaat.

Zipin *et al.* (2013) stel voor dat in so 'n ontmoeting van afwaartse mobiele onteiening, die habitus in 'skok' kan ingaan weens die verlore lewensvatbaarheid in die voortsetting van toekomslede waarvoor gesinsgebaseerde disposisies oor 'n generasie of meer gekondisioneer is. Sulke drastiese effekte tussen die veranderende sosio-historiese wêreld en aanpassing binne habitus is wat Bourdieu (1984:142) noem “hysteresis” – “a dislocation of the habitus, resulting in a mismatch between habitus and field”. Dit gee aanleiding na wat Ray (2003:4) noem “aspiration gaps”. Volgens Ray (2003:4) behels aspirasie gapings die verskil tussen die standaard van die lewe waartoe daar na gestreef word en die standaard van lewe wat 'n mens reeds het. Werkerklasleerders se omstandighede bied hulle dus beperkende lewensvatbare paaie vir “habituated” leeraspirasies. Eenvoudig gestel, het armes 'n gebrek aan “the [aspirational] resources to contest and alter the conditions of their own poverty” (Appadurai, 2004:67). Vir baie skoolkinders dien die lewens van hul ouers en ander volwassenes in hul onmiddellike konteks nie langer as rolmodelle nie. Baie van die ouers het alreeds verval in wat Weis (1990) noem die “werkersklas sonder werk”. Weis (1990) het bevind dat onder leerders in 'n Amerikaanse streek wat de-industrialisering ondergaan het, die sluiting van 'n staalfabriek waar familieledede vir 'n paar geslagte in diens was, sommige leerders uitgedaag het om aspirasies uit te spreek om dokters of prokureurs te word. In teenstelling het hierdie leerders nie vakke geneem of toetse afgelê wat hulle in staat sou stel om grade aan die universiteit te bekom nie. Daarbenewens het hul onderwysers nog minder die kurrikulêre en pedagogiese “know-how” gehad om leer na sukses in sodanige vakke en toetse te stuur nie. Hierdie aspekte het gedui op onderliggende aspekte rakende die vlak van hul habitus. Die “doxic” aspirasies wat hulle (leerders) uitgespreek het, was nie “realisties” nie, maar hulle het die leemte gevul met denkbare alternatiewe. Sommige meisies in Weis se studie het “meer realistiese” aspirasies, soos die opening van 'n haarsalon gehad. Die seuns het egter in die besonder gesukkel om aanneemlike trajekte te verwoord van hoe om hul “steel-mill careers” te vervang (Weis, 1990). Die afleiding kan dus gemaak word dat die beperkings van “habituated” aspirasies die impuls uitlok. Dit spoel oor op doxic stringe van hoop waar die aspirasies van die “haves” nageboots word. Die teendeel is dat die gaping tussen die “haves” en “have nots” verbreed (Zipin, 2013).

In reaksie op “doxic” aantreklikhede probeer leerders wat onsuksesvol is met betrekking tot hul skolingsprosesse om langer in die skool te bly. Die van hulle wat onsuksesvol is, keer ook later terug tot onderwys deur tipiese “low-end” instellings wat opleiding adverteer vir “high-end”

aspirasies. Dikwels weerspieël hul habitus dat die kurrikulum wat hulle kies hulle nie vir opwaartse mobiliteit toerus nie (Bourdieu & Champagne, 1999). Die argument kan dus gestel word dat “habituated” leerpraktyke bestaan in die praktiese en strategiese logika van die habitus (Bourdieu, 1977b) (bv. volg in die voetspore van familie en vriende). Dit is gebaseer in beliggaamde disposisies, sosiaal saamgestel in samewerking met posisies in historiese strukture van magsverhoudings. “Habituated” leerpraktyke word in werking gestel deur middel van goed deurdragte beroepsgerigte programme wat bygestaan word om leiding te verleen met betrekking tot watter beroepsgeleentheid nastrewenswaardig is. Hierdie aspek sluit in die maak van gepaste vakkeuses vir sodanige beroepsgeleentheid. Sulke bemagtiging kan ook reproduktief wees, omdat dit nie strukture van ongelyke beloning en status uitdaag nie.

3.6 Ontluikende leerpraktyke

Tot dusver het ek bespiegel oor die konstruering van leerpraktyke in terme van (1) dominante norme van leerpraktyke, soos weergegee in gewilde media-golwe van historiese oomblikke (“doxic” opvattinge van leerpraktyke), en (2) beliggaamde disposisies, wat geërf is as disposisies van die verlede-in-hede (“habituated” opvattinge van leerpraktyke). Bourdieu se konseptuele gereedskap bied ’n verklarende middel ter bespreking en ontleding daarvan. Ek wil egter aspekte van leerpraktykontwikkeling daarstel wat min oorweeg word, want hulle word in die eerste plek nie in “the past-made-present” gegrond nie, maar is ontluikend onder jongmense soos hul lewens die “present-becoming-future” weergee.

In die teoretisering van die ontluikende dimensie van leerpraktyke, en die potensiaal daarvan om dit in nuwe vorms van sosialisering te laat materialiseer, sien ek die noodsaak om verder uit te brei op die konseptuele gereedskap soos deur Bourdieu aangebied. Bourdieu se raamwerk bied konsepte vir ’n ‘rasionele’ kritiese sosiale wetenskap van refleksiewe ‘objektivering’ (Grenfell, 2008). Verder help dit ons om die sosio-historiese ondertoon van epistemiese (kennisbouende) verskynsels wat reeds ’n konkrete teenwoordigheid het, te ontleed. Wat Bourdieu se konsepte oorwegend bied is dat werkersklasleerders optree weens ’n reproduktiewe habitus ten koste van moontlike aksies om ’n ‘nuwe’ wêreld te skep (Grenfell & James, 1998).

Vir Bourdieu se kritici is sy wêreld, ten spyte van sy pogings om aan praktyk ’n aktiewe skeppendheid te verleen deur klem te lê op die genererende vermoëns van disposisies (Bourdieu,

1990), meer reproduktief as transformerend van aard. Sy sosiale heeal “ultimately remains one in which things happen to people, rather than a world in which they can intervene in their individual and collective destinies” (Jenkins, 2002:91). Reay (2004) lewer kommentaar op *The Weight of the World* (Bourdieu *et al.*, 1999) deurdat sy noem dat “there is a great deal of striving, resistance and action aimed at changing current circumstances as many of the poor and dispossessed, interviewed by Bourdieu and his colleagues, search around for ways of changing and transforming their lives”. Terwyl Bourdieu die implikasie dat habitus ons aksies of toekomste bepaal, verwerp, is daar tog individue met eienskappe waarna Mills en Gale (2010:90) verwys as “reproductive habitus” wat optree volgens gedetermineerde verwagtinge. Hier verwys ek na individue wat vasgevang is tussen individuele hoop, aspirasies en doelwitte aan die een kant, en die objektiewe situasies waarin hulle hulself bevind, asook die posisies wat hulle in die samelewing bekleed, aan die ander kant.

Volgens Mills en Gale (2010) is ’n reproduktiewe habitus die wyses van optrede waar dit lyk asof dit natuurlik vir iemand is om: (i) die las van hulle omstandighede te voel, en (ii) die toekoms lees soos wat dit hulle pas. Dit bied individue ’n gevoel van hoe om in die loop van hul daaglikse lewens op te tree. In sommige gevalle bied dit ’n atmosfeer van hopeloosheid. Jenkins (2002:28) meen dat sulke individue “read the future which is made for them and for which they are made”. Hul realiteite word sterk beïnvloed deur hul huidige omstandighede. Dit gee gevolglik aan hulle ’n negatiewe uitkyk op die toekoms en hulle aanvaar dat hul mislukkings natuurlik en onvermydelik is. Armoede het so ’n groot impak op hulle lewens dat hulle geen uitweg sien nie (Bourdieu, 1979:61; Mills & Gale, 2010:90). Net soos die ‘lads’ in Willis se etnografiese studie oor werkersklasseuns in ’n industriële area van Engeland gedurende die 1970’s, verstaan jeugdige met ’n reproduktiewe habitus die skool as “out of touch with their lived experiences and irrelevant to their future lives” (Willis, 1977:91). Gevolglik verwerp hierdie jeugdige die skoolkultuur, want hulle sien deur die mite van bekwaamheid. Hulle weet dat hulle, as deel van die werkersklas, ’n baie skraal kans het om in die middelklas-kenniskode wat deur die skool voorgehou word, opgeneem te word (Nolan & Anyon, 2004:139). Deur hul verwerping van die skoolkultuur, speel hierdie jeugdige ook ’n aktiewe rol in die reproduksie van hul klas. Hierdie leerders voel ingeperk deur hul omstandighede en hierdie gevoel blyk om hierdie beperkings te reproduseer.

Gegee Bourdieu se reprodktiewe teoretiese orietering jeens die onvermoë van die habitus om beduidend te kan skuif, poog my studie om enkele dimensies van die teendeel te bewys. In sommige gevalle is daar werkersklasleerders wat transformerende denkwyses (doxa) en optredes vertoon en hul habitus in verhouding tot hul leerpraktyke wysig. Dikwels is hierdie leerders buite die kollig vanweë hul ylheid in getal. Hierdie leerders sien moontlikhede in beperkende omstandighede, oorweeg alternatiewe wat nie onmiddellik sigbaar is nie, en openbaar agentskap. Hulle is werkersklasleerders wat geleenthede vir selfbemagtiging aangryp, 'n ander uitkyk op die lewe vorm en 'n habitus-aanpassing maak – leerders wat hul situasies lees en strategieë inspan om hul situasies te herskep. Hulle is leerders wat optree eerder as om toe te laat dat daar teenoor hulle opgetree word. Hierdie leerders omskep hul habitus in iets produktiefs en openbaar 'n transformerende habitus. Jordan, James, Kay en Redley (in Mills & Gale, 2010) huldig die perspektief dat 'n transformerende habitus een is waar mense moontlikhede sien in wat soms beperkend voorkom. Hierdie jeugdige generatiewe op en deur hul agentskap daag hulle alternatiewe uit wat nie onmiddellik sigbaar is nie. Wat een persoon as onmoontlik ervaar, kan 'n ander sien as 'n geleenthede vir self-verbetering of selfvernuwing (Jordan, James, Kay & Redley, 1992, in Mills & Gale, 2010). Hierdie werkersklasleerders is kreatief en vindingryk en sien hul beperkinge as moontlikhede om ander moontlikhede te verken. Hulle weet wat hul moontlikhede is en handel op maniere wat hul situasies kan verander. Verder weet hulle watter moontlike aksies en praktyke nodig is om binne hul sosiale wêreld te oorleef. Deurdat hulle nie beperkings op hulself plaas nie, werk hulle wyses van optrede en reaksies binne die waargenome beperkings van hul sosiale omstandighede en situasies uit wat op grond van die innoverendheid daarvan lyk asof dit natuurlik is. Hulle gevoel vir die spel laat hulle toe om habitusstrategieë te ontwikkel wat aangepas is ten einde 'n oneindige aantal moontlikhede binne hul omstandighede te genereer (Mahar, 1990). Hierdie leerders sien geleenthede om hul lewens te verander, eerder as om die toekoms te lees soos dit vir hulle behoort te wees.

Gesien teen hierdie agtergrond wil ek die argument daarstel dat in die teoretisering van die ontluikende epistemiese verskynsel van leerpraktyke benodig ek verdere konseptuele hulpbronne (hooks). Vir sulke konseptuele hulpbronne, het ek my gewend tot die werk van Moll *et al.* (1992) en Appadurai (2004). In my verkenning van die literatuur het die “Fondse van kennis”-teorie na vore gekom as waardevol vir hierdie studie. Hierdie teorie is gebaseer op die veronderstelling dat mense bekwaam is en oor waardevolle kennis vanuit hul lewenservarings beskik. Dit gee

erkenning aan die bekwaamhede en kennis van leerders, wat dikwels beskou word as agtergeblewe weens hul sosio-ekonomiese status, kulturele verskille of ander vermeende tekorte (González, Moll & Amanti, 2005). Byvoorbeeld, die gemeenskap waarin my studie plaasgevind het, is geleë in 'n landelike gebied waar landbou 'n belangrike rol speel. Dikwels word die kundigheid en kennis van leerders vanuit landelike gemeenskappe beskou as minder goed met betrekking tot opvoedkundige praktyke in vergelyking met voorstedelike leerders uit meer gegoeede gemeenskappe. My studie poog egter om die teendeel te bewys.

Moll *et al.* (1992) beskryf fondse van kennis as 'n gemeenskap se kulturele gedrag en kulturele aangeleenthede. 'n Sleutel aspek tot hierdie benadering is dat kurrikulumwerk gebou word rondom kinders en families se bekende kulturele hulpbronne. Dit maak die uitdaging van leerders in intellektuele leeraangeleenthede ryker. Sulke lewensgebaseerde kennis kan die konstruksie van onderrig en leer “that far exceeds in quality the rote-like ... instruction [such] children commonly encounter in schools” befonds (Moll *et al.*, 1992:132). Nog 'n sleutel aspek is dat fondse van kennis gekonstrueer word deur gebeurlikhede en aktiwiteite. Dit behels 'n ondersoek van hoe mense kultureel oor verskeie aktiwiteitsinstellings leer en lewe. Fondse van kennis vereis ook 'n begrip van hoe mense kultureel gesosialiseer is om deel te neem in roetinepraktyke oor instellings. Moll en González (1997:88) noem verder dat om die kurrikulum rondom kulturele hulpbronne van lewensgebaseerde kontekste te bou, “is to transform students’ diversities into pedagogical assets”. Dit bied 'n ommekeer van die sistemiese tekort-siening waarin skole minder bevoorregte families en gemeenskappe beskou “as places from which children must be saved or rescued, rather than places that, in addition to problems (as in all communities) contain valuable knowledge and experiences that can foster ... educational development” (Moll & González, 1997:98). Gesien teen Moll se argument noem Purcell-Gates (1995:5) dat:

... when we seek to understand learners, we must seek to understand the cultural contexts within which they have developed, learn to interpret who they are in relation to others, and learn how to process, intepret, or decode their world.

Alle kulture het opgehoopte “fondse van kennis”, bronne van praktiese en intellektuele krag waarin leerders en skole kan belê (Gallego, Rueda & Moll, 2003; Moll *et al.*, 1992). Vir my is dit dus duidelik dat ten einde sosiale leer in 'n werkersklaskonteks te verstaan, vereis 'n unieke

oorweging van sosiale netwerke binne 'n ruimtelike konteks. Nesper noem ook dat om leer binne 'n spesifieke geografiese ruimte deeglik te kan verstaan ons 'n kulturele lens nodig het (Nesper, 1997). Dit bied ons 'n breër siening met betrekking tot die kulturele sosialisering wat dikwels sentraal is tot leer binne 'n beperkende ruimte soos 'n arm werkersklaswoningbuurt, want Moll (2000:330) is van mening dat:

We are moving toward a more dynamic, processual notion: that cultural life consists of multiple voices, of unity as well as discord, including an imperfect sharing of knowledge; of intergenerational misunderstanding as well as common understandings; of developing both adaptive and maladaptive practices while discarding others—in short, of human actions that are always creative in the face of changing circumstances. . . . [I]t might be more realistic to say “that people *live culturally* rather than they *live in culture*.”

Volgens Moll en Greenberg (1990) is fondse van kennis nie die besittings of eienskappe binne familiekonteks nie, maar eienskappe van mense in 'n aktiwiteit. Dit is die aard van mense se interaksies wat binne hul beleefde wêreld betekenisvol en noodsaaklik is. Binne hierdie aktiwiteite is mense gemotiveerd en ingestel om die sosiale konteks vir die oordrag of aanwending van kennis en ander hulpbronne te vestig. Moll (1992:21) bied ook die argument dat “fondse van kennis” die noodsaaklike kulturele praktyke en die vorme van kennis en inligting is wat huishoudings gebruik om te oorleef, of om vooruitstrewend te bly. Moll (1990:320-327) noem dat:

Without a focus on social relationships and persons-in-activities, it is very easy for outsiders [educators] to underestimate the wealth of funds of knowledge available in working-class households. Funds of knowledge are available regardless of the families' years of formal schooling or prominence assigned to literacy. We build on the ideas that every household is, in a very real sense, an educational setting in which the major function is to transmit knowledge that enhances the survival of its dependents.

Vélez-Ibáñez en Greenberg (1992:314) bied die argument dat Moll en sy kollegas noem dat:

The best way to explain what we mean by funds of knowledge is to relate them to Wolf's (1966) discussion of household economy. Wolf distinguishes several funds that households must juggle: caloric funds, funds of rent, replacement funds, ceremonial funds, social funds. Entailed in these are wider sets of activities requiring specific strategic bodies of essential

information that households need to maintain their well-being. If we define such funds as those bodies of knowledge of strategic importance to households, then we may ask such pertinent questions as: How were such assemblages historically formed? How variable are they? How are they transformed as they move from one context to another? How are they learned and transmitted? How they are socially distributed?

Op grond van bogenoemde aanhaling was dit belangrik vir die navorsers om vas te stel dat die vaardighede en kennisliggame (“fondse van kennis”) wat hulle ontbloom ’n noodsaaklike deel vorm van die daaglikse lewe van die deelnemers wat betrokke was by die studie. Hulle wou wys dat elke huishouding met ’n wye verskeidenheid take onderhandel wat noodsaaklik is vir hul bestaan. Hierdie noodsaaklikhede het ingesluit die verskaffing/bekoming van inkomste, maaltye, herstel van items in en om die huis, ens., en ter voltooiing van hierdie take is vaardighede en liggame van kennis geaktiveer wat ook in die klaskamer gebruik kan word. Met ander woorde, hulle het ’n teoretiese raamwerk daargestel waarvolgens alle huishoudings fondse van kennis het en nie net sekere vorme van huishoudings nie. Hierdie mense was nie bevoorreg nie, maar doodgewone mense soos die landelike gemeenskap in my studie. Die navorsers argumenteer dat die deelnemers aan die studie nie in die lig van ’n tekortmodel (deficit model³) gesien moet word nie, maar eerder as huishoudings vol individue wat baie het om te bied. Verder argumenteer die navorsers dat hierdie mense hul daaglikse lewens effektief navigeer deur toe te sien na die sukses en welstand van hulself en hul familie (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992). Ek glo dat dit hierdie spesifieke navorsingsdoel was waardeur hierdie “gewone” mense as suksesse aangebied is wat daartoe gelei het dat die navorsers fondse van kennis as vaardighede of liggame van kennis wat “noodsaaklik” is vir huishoudelike en individuele funksionering laat sien het.

Ek wil egter die argument maak dat in die paar studies wat ek gelees het, navorsers die term FOK anders as wat dit aanvanklik bedoel is, gebruik. Byvoorbeeld, Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carillo en Collazo (2004) verwys na die gewilde kulturele FOK en noem voorbeelde soos kennis van musiek, films en TV-programme. Die studie stel dit duidelik dat hierdie kennis gebruik kan word tot voordeel van leerders in hul akademiese strewes, maar dit bied geen poging om te wys dat hierdie kennis “noodsaaklik” is nie. Ek is van plan om die term

³ Hierdie model stel voor dat ouers van werkersklasleerders ’n gebrek het aan noodsaaklike vaardighede om skoolsukses in hul kinders te bevorder (Auerbach, 1989:165).

“noodsaaklik is vir” met “voordelig vir” te vervang om toegang tot ’n groter verskeidenheid van vaardighede en FOK met betrekking tot hierdie studie te verkry. Deur die definisie ietwat te verskuif, kan ek ook argumente vermy oor die vraag of ’n aktiwiteit of fondse van kennis wat ’n leerder na die klas bring “noodsaaklik” is of nie, en kan daar eerder gefokus word op die vraag met betrekking tot my studie en of dit relevant is of nie.

In ’n soortgelyke studie het William Labov (1987:128) navorsing gedoen met “inner city youth”. Hy het navorsing buite die skole gedoen omdat hy geglo het dat om te verstaan hoe leer in skole plaasvind (of nie plaasvind nie), daar gefokus moet word op informele leer buite skole, waar “the community the educator” is (Labov, 1987:128). Labov (1987) het die taal en taalkundige spraakverskynselvorme van groepe binne die gemeenskap van Philadelphia bestudeer. Hy het die taal en taalkundige spraakvorme binne die generasies van families met die spraakvorme van portuurgroepe in die gemeenskap vergelyk. Deur middel van hierdie ooreenkomste ontdek hy hoe spraakvorme met verloop van tyd verander en aangepas is deur die invloed van en interaksie met betekenisvolle groepe vir hierdie jeugdiges. Labov het tot die gevolgtrekking gekom dat daar ’n direkte verband is tussen portuurgroeplidmaatskap en spraakvorme, wat nie ooreenstem met die standaard Engelse model van skoolklaskamers nie. Hy beklemtoon die behoefte vir openbare skole om die sosio-kulturele afstand tussen skoolgeletterdheid and sosiaal beduidende verenigings vir leerders binne die gemeenskap (Labov, 1987:139) te verminder. Labov (1987:145) skryf:

For many students who are aligned towards street culture and against classroom culture, certain of the sounds and words identified with classroom English are identified with a set of values that have already been rejected. They are associated with a set of polarities: white versus black, middle class versus working class, female versus male. They are associated with high culture versus popular culture in music, poetry, film and drama. They are associated with the school values of patterns of surveillance, submission to authority and informing on fellow students versus the street values of respect for privacy, resistance to oppression and loyalty to friends and equals. The effect of these socially significant symbols is to contaminate the straightforward goals of learning to read and write with an extraneous set of moral alignments that have nothing to do with the main task at hand.

Labov glo dat geletterdheid wat in die skool geleer word die alledaagse gemeenskapskonteks moet integreer. Hy maak die aanname dat elke leerder hom/haarself kan vestig in sy/haar eie huisdiskoers om leer te ontwikkel en dat die skool sodoende “the community as educator” kan word (Labov, 1987:145). Labov neem dus soortgelyke standpunt in as Moll, wat voorstel dat skoolgeletterdheid verbreed kan word deur betrokke taalvorme wat in musiek, dans en ander populêre kultuur te waardeer waarmee leerders hulle kan identifiseer.

Heath en McLaughlin (1994) het ook ’n studie uitgevoer op die leeromgewings van Amerikaanse “inner-city” jeugdige buite die skool. Hul navorsingopset was die alledaagse omstandighede van gemeenskapsjeugorganisasies soos Seuns en Dogters Klubs, “Girl Scouts”, en voetsoolvlak atletiekorganisasies (Heath & McLaughlin, 1994:487). Hierdie navorsing is oor vyf jaar uitgevoer in die middestadbuurte van drie groot Amerikaanse stede. Die navorsingsspan het gefokus op die daaglikse lewe van gemeenskapsjeugorganisasies wat deur die plaaslike jeug aanbeveel is. Deur met volwasse organiseerders en die jeug aan hul projekte deel te neem, en met hulle te praat en die jeug in aksie waar te neem, het Heath en McLaughlin ’n begrip ontwikkel van hoe tyd, taalvorme en keuse in die jeugorganisasies uitgespeel het. Heath en McLaughlin (1994:478) beskryf ’n eierprojek waarin meisies tussen die ouderdomme van 11 en 16 gevra is om vir vyf weke sorg te neem van ’n eier as hul baba. Aan die einde van vyf weke is die meisies gevra wat hulle geleer het en om hul idees en gedagtes oor die eierprojek in ’n spotskrif (skit) aan te bied. Heath en McLaughlin (1994:487) vergelyk toe die leerplankenmerke van die openbare skool met die “contextually authentic curricula seeking to understand where, when and how learning to learn takes place in everyday conditions”. Op die wyse was hulle in staat om organisatoriese strukture en die programfunksies van hierdie jeugorganisasies te beskryf wat waardevol kan wees vir openbare skoolkurrikulum-verandering en -hervorming.

Zipin (2009) en Zipin *et al.* (2012) fokus verder die aandag daarop dat beleefde probleme wat verband hou met armoedige streke die teelaarde van waardevolle kennis en ervarings kan wees wat bates vir leer bied. Zipin (2009) meld dat kinders vanuit armoedige sosiale ruimtes dikwels kennis saam met hulle skool toe bring omtrent die ‘donker’ aspekte van hul lewens binne hul gemeenskappe (sien ook Fataar, 2007b). Hierdie donker aspekte sluit in familiegeweld, hongersnood in die familie en dronkenskap waaraan leerders elke dag blootgestel word. Hierdie aspekte van hul beleefde wêreld beskryf Zipin (2009:319) as “dark funds of knowledge”, en oor

die algemeen word dit nie as gepaste kurrikulummateriaal binne skole beskou nie. Hy maak die aanname dat “to take the cultural knowledge of less powerful ‘others’ seriously means to seek learning assets in these cultures” (Zipin, 2009:319). Deur leerders die geleentheid te bied om op die ‘donker’ aspekte van hul lewens te fokus, kan ons begrip van hul leefwêreld verbeter. Verder kan die leerders se bewustheid en begrip van sulke gebeurtenisse en moonlike faktore wat daartoe aanleiding gee ons toelaat om beter te verstaan wat hulle in hul gemeenskappe ervaar (Vinson *et al.*, 2009:43). Dit is op hierdie manier dat aspekte nagestreef kan word met betrekking tot watter soort transformasie van die plaaslike gemeenskaps lewe wenslik en moontlik nastrewenswaardig is. Henderson en Zipin (2010:25) noem juis dat:

such imaginings of constructive change stirred senses of possibility that [students] could be agents of actual and sustainable community change: in every class [the teacher] heard optimism along the lines that ‘we can find ways to solve problems in our community, or the community can’.

Zipin *et al.* (2013) noem dat deur leerders by FvK waarmee hulle bekend is te betrek, soos om die huidige plaaslike gemeenskapslewe uit te beeld, kan die werk van kurrikulum-eenhede in ’n meer toekomsgerigte rigting ontwikkel. Dit bemagtig leerders om hul agentskap in werking te stel. Hierdeur kan hulle toekomstige begeer, verbeeld, verwoord en na streef, beter as dit wat die gemeenskap daarstel. Op so ’n wyse kan hulle daarvan wegdoen om net toekomstige te aanvaar wat weens historiese sosiaal-strukturele beperkings daargestel is (Zipin *et al.*, 2013:12).

Ek wil soos Zipin *et al.* (2013) argumenteer dat die verbeelding, verwoording en “agentic” impulse na alternatiewe toekomstige, nie “doxic” of “habituated” is nie, maar herverbeeldbaar (‘re-imaginative’) word in jongmense se denkprosesse. Die sleutel tot só ’n bespreking is hoe hulle leerpraktyke in moderne tye verstaan moet word. Hierdie leerpraktyke is moeilik om vas te vang, selfs wanneer indringend daarna gekyk word. Dikwels word aspekte omtrent leerders se leerpraktyke nie effektief verwoord in terme van hoe hulle dit tans ervaar nie. Daarbenewens verbeeld (“imagine”) hulle nie die toekoms in hul huidige bemiddelings van hul aspirasies soos in die verlede nie. Appadurai (1996:53) noem dat “the imagination has now acquired a singular new power in social life ... more persons in more parts of the world consider a wider set of possible lives than they ever did before”. Appadurai (1996) bring ons tot die besef dat ons deeglik moet nadink oor die uitgebreide en komplekse maniere hoe jongmense hul verbeelde

toekomstige toelig en aandryf. Taylor (2004:23) definieer dit as 'n sosiale denkbeeldigheid (“social imaginary”) en stel dit voor as “that common understanding that makes possible common practices and a widely shared sense of legitimacy”. Dit erken dat mense simbolies dink aan hul sosiale bestaan in terme van “how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations” (Taylor, 2004:23). Dit word weerspieël in patrone, keuse en verbruik, “where matters of wealth and well-being, of taste and desire, of power and resistance” bymekaar kom (Appadurai, 1996:5). Eenvoudig gestel, verwys sosiale denkbeelde na die manier waarop “people imagine their collective social life” (Gaonkar, in Seller, Gale & Parker, 2011:5).

Vir baie jongmens moet die teks tot hul toekoms nog “geskryf” word. Hul leerpraktyke moet dus anders verwoord word. Williams (1977) argumenteer dat binne hierdie proses ons “kultuur” moet waardeer. Jeugdige se leerpraktyke is komplekse en interverwante prosesse wat onderling verweef is binne dominante en ontluikende “threads” (Williams, 1977:123). Met verwysing na ontluikende “threads” noem Williams (1977:132):

I mean that new meanings and values, new practices ... and kinds of relationships are continually being created'; and while some threads are apt to become 'elements of some new phase of the dominant culture', others 'are substantially alternative' and carry potentials to weave transformed social arrangements, making them 'emergent in the strict sense, rather than merely novel'. They are, then, 'a kind of feeling and thinking which is indeed social and material, but ... in an embryonic phase before it can become fully articulate and defined exchange'.

Met hierdie stelling beklemtoon Williams (1977) waarom ontluikende, toekomsdraende aanmanings van nuwe betekenis, in nuwe tye, nie maklik waarneembaar sal wees deur navorsingsmetodes soos opnames of onderhoude wat daarop gemik is om leerders se leerpraktyke buite hul beleefde konteks te weergee nie, want dit is aaneenlopende gesprekvoeringsproses. Sulke aanmanings van ontluikende gevoelens is egter hulpbronne vir die vorming van wat Williams noem nuwe ‘strukture van gevoel’. Williams (1977:132) fokus op die term gevoel, eerder as kognisie, “to emphasize ... meanings and values as they are actually lived and felt”. In sy argument dat die sosio-kulturele ‘strukture’, selfs die wat reeds gevestig is, altyd

in die proses van ontwikkeling is, kritiseer Williams (1977:128) tendense vir 'n kultuur in “an habitual past tense”, wat dui op 'n gevestigde vorm eerder as 'n in proses wording. Williams (1997:130) noem dat “[s]ocial forms are evidently more recognizable when they are articulate and explicit”. Ontluikende ‘threads’ bied nuwe potensiaal vir sosio-kulturele vorming. Hulle bestaan binne die spanning met dit wat reeds uitgedruk word as “often an unease, a stress, a displacement, a latency’ in which ‘the moment of conscious comparison [has] not yet come ... to which the fixed forms do not speak at all, which indeed they do not recognize” (Williams, 1977:130). Hulle is dus grootliks moeilik om deur middel van navorsingmetodes te verkry wat hoofsaaklik op mondelinge weergawes (buite aktiewe konteks) vertrou, soos onderhoude.

Williams se kritiek op die opvatting van ‘kultuur’ in “an habitual past tense” resoneer opvallend met Appadurai (2004:60) se waarneming dat: “For more than a century, culture has been viewed as a matter of one or other kind of pastness; the keywords here are habit, custom, heritage, tradition.” Appadurai (2004:60-61) brei op hierdie kritiek uit en noem dat:

In fact, most approaches to culture do not ignore the future. But they smuggle it in indirectly, when they speak of norms, beliefs and values as being central to cultures, conceived as specific and multiple designs for social life. But by not elaborating the implications of norms for futurity as a cultural capacity, these definitions tend to allow the sense of culture as pastness to dominate.

In 'n teenargument noem Appadurai (2004:59) dat:

[It] is in culture that ideas of the future, as much as those about the past, are embedded and nurtured. Thus, in strengthening the capacity to aspire, conceived as a cultural capacity ... the poor could find the resources required to contest and alter the conditions of their own poverty.

Appadurai plaas hier die fokus op twee belangrike dimensies, naamlik die hulpbronne en die kapasitering wat nodig is vir ontluikende leerpraktyke wat tot effektiewe uitdrukking en “agentic” mobilisasie na alternatiewe toekomsgebringe moet word. Die argument kan gestel word dat, in teenstelling met “doxic” en “habituated” opvattinge van leerpraktyke, wat deur middel van onderhoude toeganklik is, kan ontluikende opvattinge van leerpraktyke wesenlik nagevors word slegs as (1) die toepaslike grond van sosio-kulturele hulpbronne konseptueel

gewaardeer word, en (2) hulpbronne daar is wat deur middel van pro-aktiewe prosesse in 'n breë sin opvoedkundige praktyke ontlok en bemagtig.

In sy konstruksie van die konsep “capacity to aspire”, bied Appadurai (2004) 'n waardevolle verduideliking van die verstaan van die komplekse interaksies waardeur mense in armoedige omstandighede lewensvatbare lewens konstrueer. Hy beskryf die kapasiteit om te aspireer as die vermoë om “a map of a journey into the future” te lees (Appadurai, 2004:76). Eenvoudige gestel is 'n “map” 'n dokument met onbekende simbole en woorde, tensy ons oor die inligting en ervarings beskik wat nodig is om dit te lees. Verder beskou Appadurai 'n individu se kapasiteit om te aspireer (2004:59-84) as 'n komplekse web van interaksies waarin mense in arm gebiede aanpassings maak ten einde sinvolle lewens te lei. Hy argumenteer dat mense se kaarte van aspirasie bestaan uit 'n kombinasie van nodes en weë. Vir hom het arm mense minder aspirasionele nodes en smaller weë waarin hulle hul begeertes van mobiliteit kan uitleef. Appadurai (2004:81) is egter van mening dat hoe meer die kapasiteit om te aspireer, uitgeoefen word, hoe groter is die potensiaal vir die verandering van die terme waaronder armes moet leef. Die jeugdiges in hierdie studie toon, soos Appadurai (2004:82) voorskryf, spesifieke vorms van *selfregering*, *selfmobilisasie* en *selfartikulasie*, wat hulle dan in staat stel om hul aspirasionele roetes verder oop te kerf. Appadurai (2004:83) wys ons daarop dat jeugdiges se sosiale rituele, praktyke en prestasies nie as waardelose repetisie van vasgestelde patrone van aksies beskou moet word nie, maar eerder as die produsering van nuwe sosiale effekte, gevoelens en konneksies waaruit stelle van individuele praktyke gegenerer word.

Michael de Certeau (1984:29-44) bied die idee van strategieë wat by die interseksies van strategiese beperkings as 'n herhalende tema in sy werk voorkom. Sy werk resoneer met dié van Appadurai. Dit laat ons toe om te verstaan hoe hierdie kinders se identiteitswording spruit uit die alledaagse praktyke en strategieë wat op armoede en opportunistiese gebaseer is wat uiteenlopende hulpbronne kombineer tot voordeel van individue. Dit is die daaglikse opeenhoping en herhaling van praktyke wat hulle van lewensvatbare skoolgaande ervarings verseker. Fataar en Du Plooy (2012:10-11) meld ook dat arm werkersklasleerders se ruimtelike navigasies dikwels op akute lesings gebaseer is van watter soort gedrag in elke ruimte van hulle verwag word. Deur hulle aan te pas by die verwagtinge, soms met groot moeite, vereis 'n begrip van die aard van hul liggaamlike “comportment”. Met liggaamlike “comportment” verwys Fataar na die aspek in

terme waarvan hulle 'n tipe van die dubbele identiteit wat gebaseer is op die begeerte om by hul veranderde omstandighede in te pas, opneem. In hul dorp probeer hulle onder die radar leef deur in te pas by portuuraktiwiteite wat teen hul aspirasies werk, ten einde verbale of fisiese viktimisasie te vermy. Hul liggaamlike dissipline en toepaslike “comporting” is kenmerkend van hul suksesvolle navigasie oor die verskillende wêreldes heen. Hiervan kan ons aflei dat hulle 'n akute begrip het van die dominante diskoerse van elke ruimte. Hulle vind uit wat die toepaslike gedrag is wat hulle in staat sal stel om in hierdie ruimtes te oorleef.

Reay (2005:912) wys daarop dat 'n belangrike aspek van self-vorming is dat dit binne die dinamiese interaksie tussen denke, gevoelens en sosiale praktyke saamgestel word. Vir haar is die emosionele of psigiese dimensie 'n belangrike aspek van self-vorming. In my studie toon ek dat dit die leerders se vermoë om toepaslike “compartments” in verskeie leefomgewings aan te neem is wat hulle in staat stel om hul kapasiteit om te aspireer, vergroot. Hul vermoë om beheer uit te oefen en hul liggame aan te pas (Reay, 2000) by die verwagtinge van die “psychic economy” van die ruimtes waarin hulle hul bevind, is van kardinale belang in terme van hoe hulle hul sosiale nodes en netwerke verdik. By hul skool ontplooi hulle 'n liggaamlike strategie wat aanvaarbaar is ten einde toegang tot die skool se formele opvoedkundige geleentheid te verkry. Die aanneming van 'n spesifieke liggaamlike styl in die dorp oor die naweek word gebruik as 'n manier om by die verwagtinge van daardie ruimtes in te pas. Verder, deur die strategiese lesings, “street-smart” geletterdheid en die strategiese implementering van toepaslike gedrag vorm hierdie leerders hul subjektiwiteit wat hul toegang tot die dorp se ‘moeilike’ ruimtes beveilig. Ek wil dus soos Fataar argumenteer dat dit hul vermoë is om by en deur die manipulerings van hul ‘psigiese ekonomieë’ aan te pas wat hulle die platform bied om aspirant geskool liggame in die lig van hul ruimtelike kontekste te kweek. (Fataar, 2012:10-11).

Na aanleiding van die argumente deur my gebied, wil ek voorstel dat die hulpbronne vir ontlukende leerpraktyke die leefwêreld-gebaseerde fondse van kennis (FvK) is. FvK-navorsing het getoon dat kulturele kennis wat opgedoen word gebruikswaarde in mense se lewens het. Dit is kennis wat afgewentel word vanuit die verlede en aangepas word in die hede. Hierdie aangeleentheid is doeltreffend bewys deur etnografiese onderhoudvoerders wat die vertrouwe van familie en lede van die gemeenskap gewen het (Moll *et al.*, 1992; González *et al.*, 2005). Wat ek egter wil konseptualiseer is die ontlukende dimensie van FvK wat binne die FvK van kulturele

“threads” gesetel is. Volgens my dra dit die potensiaal om aspekte rakende leerpraktyke weg te laat beweeg vanaf opvattinge soos in die verlede na alternatiewe toekomsmoontlikhede van hoe om leerpraktyke te beskou. In teenstelling met die algemene opvatting omtrent leerpraktyke, is leerpraktyke meestal op ’n verborge en stilswyende vlak van die bewussyn. Hulle bestaan nie in diep ingeskerpte gesindhede deur die indompeling instruktureel geïmposisioneerde beleefdepatrone vir waarneming en hoe om op toestande te reageer nie. Dit weergee beleefde-kulturele indompeling m.b.t. potensieel nuwe toekomsstighede, soos voorgestel word deur Williams en Appadurai. Dit is in hierdie leefwêreld-gebaseerde aangeleenthede dat kulturele fondse vir aspirering tot moontlike toekoms ingebed is en waar navorsers vir hulle moet kyk. Individuele keuses word beïnvloed deur sosiale faktore gegrond in die verlede tot individue se totale lewenservarings. Ek glo dat daar ’n mate van proaktiewe aksie moet wees wat ’n inklusiwiteit vereis wat verder gaan as die skoolgrense. Dit behels dat die familie en lede van die gemeenskap betrek moet word in ’n ryk dialoog oor beide skool- en gemeenskapsgebaseerde toekomsmoontlikhede. Die argument kan dus gestel word dat individue nie alleen nuwe dinge oor tyd leer nie, maar dat hulle leer inherent deur hul lewenservarings beïnvloed word soos hulle mense en nuwe idees ontmoet, op ’n manier wat hulle nie vooraf kan bepaal of sien nie, en dit is hierdie aspek wat die studie wil verken. Om leerders se leerpraktyke in spesifieke sosiale kontekste na te vors, kan beide simboliese en materiële dimensies van die ontluikende toekoms ontbloot.

3.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gepoog om die teoretisering van leerpraktyke as komplekse formasies wat vloei uit verskeie sosio-kulturele ondertone te weergee. In die weergewing van my teoretisering het ek verwys na vorige navorsing wat “doxic” en “habituated” opvattinge van leerpraktyke, sowel as ontluikende opvattinge van leerpraktyke, behels het. Ek het gepoog om ’n perspektief te bied waarom die ondersoek na ontluikende opvattinge van leerpraktyke nie maklik deur gewone navorsingsmetodes waarneembaar sal kan wees nie. Wat ek in die volgende hoofstuk dus wil oorweeg is ’n etnografiese metodologiese benadering wat sensitief en bemagtigend genoeg sal wees om leerders se ontluikende leerpraktyke na te vors.

My teoretisering lei my om die siening te huldig dat dit diestrukturele omstandighede en verhoudings van moderne tye is wat ’n “darkly troubled historical era” (Zipin *et al.* 2013:13)

weerspieël wat jongmense in armoedige kontekste onseker laat, maar tog as motivering kan dien vir opwaartse mobiliteit. Dit bring mee dat pogings om hul leerpraktyke na te vors, geneig is om jongmense wat openlik onsekerhede oor hul toekoms het, met ondertone van angs te weergee soos hulle hul hoop vestig op paaie daartoe deur die skool en gemeenskap. Dikwels raak hulle betrokke by moeilikhede, wat Berlant ‘wrede optimisme’ (“cruel optimism”) noem. Met “cruel optimism” verwys Berlant na invloede wat ontstaan wanneer die lewensprojekte waarin mense hulle hoop vir die toekoms plaas, op so ’n manier ontvou dat dit dieselfde hoop ondermyn. Berlant (2011:24) sê:

What’s cruel about these attachments, and not merely inconvenient or tragic, is that the subjects ... might not well endure the loss of their object/ scene of desire, even though its presence threatens their well-being, because ... it provides something of the continuity of the subject’s sense of what it means to keep on living on and to look forward to being in the world.

Uit bovermelde aanhaling is dit duidelik dat, indien ’n mens se lewe in die wêreld onverbiddelik vorentoe beweeg, hy gevoelens van integrale (nie buitensporige) persoonlikheid moet handhaaf. Dit vereis ’n optimisme met belegging in strategieë en weë in die rigting van ’n toekoms wat die moeite werd is om te verbeeld. Ek het dus die argument daargestel dat mense se aspirasievorming kompleks is om te verstaan.

Ek het ook gepoog om ’n beeld te bied van leerpraktyke afkomstig vanuit verskeie sosiaal-kulturele aspekte, insluitend hul persoonlike opvattinge en materieël-historiese dimensies van hul huidige omstandighede. In die eerste deel van die hoofstuk het ek ’n kort bespreking van Bourdieu se werk gebied, waardeur ek gepoog het om te toon hoe die konsepte van habitus, veld en kapitale inter-verweef is. Hierdie inter-verweefdheid toon dat daar na alle dimensies van studente se beleefde wêreld gekyk sal moet word ten einde hul leerpraktyke te analiseer. Hierdie aspekte verduidelik ook hoe hulle hul verskeie dimensies van leerpraktyke (“doxic, habituated” en ontluikend) sal toelig en verstaan. Ek het ook die argument gebied dat hul prosesse van leerpraktykvorming slegs geïnterpreteer kan word deur dit toe te skryf aan die ruimtelike oriëntasie waarin hulle hul bevind. ’n Bespreking van hoe ruimte gesien en verstaan moet word, was dus van noodsaaklike belang. Hierdie leerdere se identiteite is vloeibaar en voortdurend besig om te ontwikkel soos hul die mense word wat hulle wil wees of nie wil wees nie. Dit is dus belangrik dat die interafhanklike en inter-verweefde

aspekte van hul beleefde wêreld in ag geneem moet word in die interpretasie van hul leerpraktyke. Dit kan ook verduidelik hoe hierdie leerders se betrokkenheid by die fondse van kennis binne hul gemeenskappe 'n rol kan speel in hul leerpraktyke. My teoretisering lei my om die argument daar te stel dat dit die strukturele voorwaardes en verhoudings van die huidige tye is wat jongmense in armoedige kontekste onseker laat voel maar tog as motivering kan dien vir opwaartse mobiliteit. In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodiek bespreek.

Hoofstuk 4

Navorsingsmetodologie

4.1. Inleiding

Hierdie hoofstuk beskryf die navorsings-‘reis’ wat ek in 2012 begin het. Dit beskryf die metodologiese aspekte relevant tot my studie. Met ander woorde, dit kan gestel word dat hierdie hoofstuk gesien moet word as die navorsingsbenadering en verbandhoudende strategieë van data-insameling en interpretasie. Die navorsingsprobleem wat in hoofstuk 1 op die voorgrond getree het, berus op hierdie vraag: *Hoe konstrueer hoërskoolleerders hul leerpraktyke binne ’n werkersklaswoonbuurt?* Ek bied ’n rasionaal vir die aanneem van ’n kwalitatiewe interpretiewe navorsingsbenadering tot die vraag deurdat ek ’n akademiese probleem verken wat diep van sosiale dimensies gewortel en deurtrek is en waarvan die analise meer as net observasies verg. Verder bied ek ook ’n beweegrede vir die gebruik van etnografie as die mees gepaste navorsingsontwerp ter beantwoording van die navorsingsvraag en subvrae.

’n Kwalitatiewe, stemgesentreerde interpretatiewe benadering word gebruik, wat by wyse van onderhoude poog om leerders die geleentheid te bied om hulle te weerspieël “soos hulle is, soos hulle wens hulle kan wees, en soos hulle dink ander hulle mag voorstel (imagine) om te wees” (Luttrell, 2003:150). Op hierdie wyse word die leerders veelvuldige geleenthede gebied om oor hul beleefde ervarings te praat en te besin. Die doel van hierdie navorsing is tweeledig: eerstens het ek probeer verstaan watter ideologieë, waardes en houdings hierdie leerders aan hul fondse van kennis koppel met betrekking tot hul leerpraktyke in hul beleefde kontekste. Tweedens het ek probeer bepaal en interpreteer hoe leerders sodanige praktyke binne die beperkende konteks van hul werkersklaswoonbuurt posisioneer en toelig. Hierdeur kon bepaal word hoe hierdie leerders tydens hul leerpraktyke suksesvolle strategieë aanwend sodat hulle die mense kan word wat hulle wil wees. Benewens dit huldig ek die kontrasterende mening dat die sleutel tot die begrip van opvoeding nie gevind word slegs of alleenlik in dít wat in klaskamers of die skool gebeur nie, maar in die verhoudings wat dit met netwerkpraktyke buite die skool verbind (Nespor, 1997:xiii). Die skool word wel erken, maar dit word nie as die fokus van die studie beskou nie, slegs as ’n vertrekpunt (Smith, in Nespor, 1997:xiii). Die perspektief wat ek daar wil stel is dat, indien daar aandag geskenk word aan hoe leer in sosiale kontekste plaasvind, dit

daartoe kan lei dat werkersklasleerders doelmatig betrokke kan raak by die uitdagings van leer in 'n voortdurend veranderde wêreld wat deur nuwe kommunikasienetwerke gekenmerk word. Sodoende word daar lig gewerp op hierdie praktyke en hoe hierdie leerders dit in hul leeromgewings gebruik, beleef, waardeer en ervaar.

Hierdie hoofstuk begin met 'n beweegrede vir die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsparadigma. Verder bied ek redes waarom hierdie studie 'n interpretatiewe teoretiese paradigma as grondslag het. Daarna volg 'n verduideliking van die navorsingsontwerp, -metodes en -prosedures ten opsigte van dataversameling en -ontleding. Die betroubaarheid van, asook etiese oorwegings rakende die studie, word bespreek.

4.2 Die plasing van my navorsing in 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma

'n Paradigma is 'n wêreldsiening en 'n manier van hoe om oor die kompleksiteit van die werklike wêreld te dink en sin te maak (Patton, 1990:479; 2002). Volgens Babbie en Mouton (2006:49) sluit 'n paradigma nie net die metodes en tegnieke wat die navorser gebruik in nie, maar ook die onderliggende beginsels en aannames aangaande die gebruik daarvan. In wat volg, bespreek ek waarom my navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas kan word.

In hierdie studie val die klem veral daarop om leerders se interpretasies van hul sosiale werklikhede te verken en om die onderliggende redes daarvoor te verstaan. My kwalitatiewe ondersoek poog om die fokus van sosiale navorsing van 'n oorsaaklike verduideliking na die persoonlike interpretasies van respondente te verskuif. Die klem word geplaas op 'n holistiese beskouing van hoe leerders hul leerpraktyke konstrueer en in hul beleefde konteks gebruik (Silverman, 2000). Hierdeur word 'n epistemologiese / ontologiese navorsingsraamwerk gebied wat uit my, die navorser, se siening van die wêreld voortspruit. Die metodologiese keuses ten opsigte van hierdie navorsing word ook daarop gerig, aangesien kwalitatiewe metodes my laat fokus op aspekte wat op die navorsing betrekking het (Cohen, Manion & Morrison, 2001:1).

Die fokus van hierdie studie was om, in die konteks van 'n arm werkersklaswoonbuurt, vanuit die leerders se oogpunt en ervarings te interpreteer hoe hulle hul fondse van kennis in hul leerpraktyke aanwend (Leedy & Ormrod, 2001:151). Die doel van hierdie navorsing was om die

subjektiewe wêreld van menslike ervarings te verstaan met betrekking tot hoe hulle hul leerpraktyke verstaan, toelig en posisioneer. Verder poeg ek ook om 'n grondige begrip te verkry van die leerpraktyke van 'n groep graad 10-leerders in 'n buitestedelike gebied in hul onderskeie sosiale ruimtes. Hierdeur kan hul interpretasies van hul beleefde sosiale werklikhede, asook die onderliggende redes daarvoor, verken en verstaan word.

Volgens Henning *et al.* (2004:3) ondersoek kwalitatiewe navorsing waarom en die spesifieke omstandighede waaronder gebeure met sosiale aspekte op 'n bepaalde wyse plaasvind. Ons onderneem kwalitatiewe navorsing dus nie net om die wat, waar en wanneer te verstaan nie, maar ook die waarom dit so gebeur. My beweegrede vir die aanneem van hierdie paradigma in hierdie navorsing spruit uit die feit dat die studie fokus op die benutting en uitbreiding van leerders se weergawes van die sosiale wêreld waarin ons leef om dit te kan interpreteer en te verstaan (Van Rensburg & Gough, 2001:9). Hierdeur ondersoek ek nie net die verskynsel (leerders se leerpraktyke) nie, maar ook dít wat my in staat stel om beter te verstaan en te verduidelik waarom dit so is (die verkenning van die deurweefde sosiale dinamika binne hierdie fondse van kennis). In kwalitatiewe navorsing bou die navorser, volgens Creswell (1998:15), 'n komplekse, holistiese beeld, ontleed hy woorde en gee hy gedetailleerde weergawes van respondente se sienings terwyl hy die studie in 'n natuurlike omgewing doen. Denzin en Lincoln (2005:3) bied 'n meer omvattende begrip van kwalitatiewe navorsing deur te noem dat:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations including, field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memo's to self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world.

Gegrand op hierdie siening en die feit dat hierdie studie in die leerders se natuurlike omgewing plaasvind (Merriam, 2009:68), word dit dus duidelik waarom dit in die kwalitatiewe metodologiese paradigma val. Ek fokus op die gebruik van kwalitatiewe metodologieë om die inligting en persepsies van die betrokke leerders te versamel en te ontleed. Hierdeur word begrip van menslike gedrag in hul spesifieke konteks gebied en kan ek (as navorser) my as primêre navorsingsinstrument posisioneer deur self inligting te versamel en te ontleed (Silverman, 2000:111). Die leerders se subjektiewe ervarings vorm die kern van die studie oor hul fondse van

kennis met betrekking tot hul leerpraktyke, want hul fondse van kennis is in hul sosiale praktyke ingebed. Om die dinamika rondom hierdie praktyke te verstaan, is 'n navorsingsmetodologie wat die leerders se beleefde ervarings in hul wêreld vasvang dus nodig. Die fokus is dus op die leerders se interpretasies van hul eie sosiale werklikhede binne hul gegewe situasies.

Die gebruik van kwalitatiewe data stel my nie net in staat om hierdie verskynsel te verbeeld nie, maar ook om dit te kan verstaan en verduidelik hoekom dit op 'n spesifieke wyse plaasvind. Denzin en Lincoln (2005:34) benadruk die feit dat kwalitatiewe navorsing die navorser in die wêreld plaas en dat die navorser deur middel van interpretatiewe praktyke die wêreld in die vorm van veldnotas, gesprekke, foto's, opnames en memo's sigbaar maak. Dit is dus duidelik dat 'n kwantitatiewe metodologiese paradigma wat te veel op die vind van oorsaaklike verwantskappe fokus, nie vir die vaslegging van die beleefde ervarings van die leerders in hierdie studie geskik is nie. Kwantitatiewe navorsing neem nie die komplekse en verskeie kontekste waarin hierdie studie plaasvind in ag nie.

4.3 Metateoretiese raamwerk wat hierdie studie ten grondslag lê

In die voorafgaande afdeling is hierdie navorsing in die kwalitatiewe metodologiese paradigma geplaas. In hierdie afdeling bespreek ek die metateoretiese raamwerk van die navorsing en bied ek 'n motivering waarom die navorsing in 'n bepaalde teoretiese paradigma geplaas word. Silverman (2010:109) verwys na hierdie oorkoepelende teoretiese raamwerk as 'n model wat duidelikheid gee oor wat die aard van die werklikheid (ontologie) en die aard en status van kennis (epistemologie) is. Dit bied dus 'n raamwerk vir navorsing wat voortspruit uit die navorser se siening van die wêreld (epistemologies/ontologies), en daarvolgens word die metodologiese keuses van die navorsing gerig deur na aspekte relevant tot die navorsing te kyk (Cohen, Manion & Morrison, 2001:1). Hierdeur word die klem geplaas op 'n holistiese benadering tot die verskynsel wat ondersoek word (leerders se leerpraktyke) (Silverman, 2000). Henning *et al.* (2004:15) noem dat mense die wêreld vanuit verskillende perspektiewe sien en verskillende posisies inneem ten opsigte van die onderwerp wat hulle navors. Henning *et al.* (2004:14-15) beskryf dit as die teoretiese perspektiewe of interverwante stelle aannames, konsepte en proposisies wat mense se siening van die wêreld konstrueer en wat verklaar hoe verskillende dinge verbind is. Dit verduidelik ook hoekom dinge gebeur soos dit gebeur. Met ander woorde, dit help ons om sin te maak van ons wêreld.

Volgens Henning *et al.* (2004:16-25) is daar drie teoretiese paradigmas waarin 'n studie geplaas kan word, naamlik die positivistiese, interpretatiewe en kritiese paradigmas. Henning *et al.* wend hulle tot sleutelwerkwoorde wat met elke paradigma geassosieer kan word. Die werkwoorde *voorspel* en *verduidelik* dui op 'n positivistiese of post-positivistiese paradigma, terwyl *verstaan* en *konstrueer* op 'n interpretatiewe, en *verbeter* en *verander* op 'n kritiese paradigma dui (Henning *et al.*, 2004:16). Ek laat egter hierdie studie wegbeweeg vanaf 'n oorsaaklike verduideliking tot die leerders se persoonlike interpretasies (Stake, 2010:31). Hierdeur wil ek ontbloot watter betekenis die verskynsel vir die betrokkenes inhou. My navorsingsfokus is die begrip van hoe die leerders hul ervarings interpreteer, hoe hulle hul wêreld konstrueer en watter betekenis hulle tot hul ondervindings toevoeg (Merriam, 2009:5).

Dit is dus duidelik waarom die navorsing binne 'n kwalitatiewe interpretatiewe paradigma geplaas is, aangesien ek wou verstaan wat die sienings, persepsies en ondervindings van leerders en die gemeenskap rakende hul leerpraktyke in hul beleefde konteks was (Denzin & Lincoln, 2000:19). Die sentrale fokus is om die subjektiwiteit van menslike ondervindings binne hul wêreld te verstaan en te interpreteer met betrekking tot hul leerpraktyke. Die doel van die navorsing was dus om te *verstaan* wat leerders se leerpraktyke behels en om te *interpreteer* hoe hierdie praktyke binne die konteks van leerders se sosiale kontekste gestalte kry, wat volgens Henning *et al.* (2004:16) op 'n interpretatiewe teoretiese paradigma dui.

4.3.1 Die interpretatiewe paradigma en die konsep van kennis

Hierdie studie ressorteer onder die interpretatiewe paradigma aangesien ek die aangeleentheid omtrent die leerders se gedrag rakende hul leerpraktyke wou verken, verstaan en interpreteer. Gubrium en Holstein (in Denzin & Lincoln, 2003) beskryf 'n interpretatiewe praktyk as 'n praktyk wat betrokke is in beide die “hows” en die “whats” van sosiale werklikhede. Dit sentreer in hoe mense metodologies hul ervarings en hul wêreld bou en in die samestelling van betekenis wat hul beleefde aktiwiteite toelig en vorm. Merriam (2002) sluit hierby aan deurdat sy noem dat navorsers wat 'n interpretatiewe studie uitvoer, belang stel in:

how people interpret their experiences, how they construct their worlds and what meanings they attribute to their experiences.

Vanuit 'n interpretatiewe perspektief was die navorsingsdoel om te interpreteer hoe die leerders lewe en hoe hulle hul leerpraktyke konstrueer. Vir my gaan dit dus oor die benutting en uitbreiding van leerders se weergawes om 'n begrip te bied van die sosiale wêreld waarin ons leef (Van Rensburg & Gough, 2001:9). Die navorsingsfokus was dus op watter invloed leerders se omgewing (beleefde ruimte) het op hoe hulle hul aspirasies gebruik om hul leerpraktyke in die konteks van hul woonbuurt te vorm, te posisioneer en toe te lig terwyl hulle die persone word wat hulle wil wees. Ek het veral daarin belanggestel om die sienings, persepsies en ondervindings rakende die konstruering van werkersklasleerders se leerpraktyke te verstaan en te interpreteer. Hul interpretasies het hul waardes en ondervindings beklemtoon, soos Denzin en Lincoln (2001:1) verduidelik:

Interpretive interactionism attempts to make the meanings that circulate in the world of lived experience accessible to the reader. It endeavours to capture and represent the voices, emotions, and actions of those studied. The focus of interpretive research is on those life experiences that radically alter and shape the meanings persons give to themselves and their experiences.

Die werklikheid en betekenisgewing van die betrokke verskynsel is afhanklik van faktore soos tyd, ruimte en die siening van die betrokke mense (Maree & Van der Westhuizen, 2009:20). Verder moes ek op die deelnemers se siening van die situasie staatmaak. Hierdeur het die leerders die geleentheid gekry om hul eie werklikheid te konstrueer (Henning *et al.*, 2004:23).

Mouton en Marais (1992:45) ag 'n verkennende studie van toepassing wanneer daar 'n behoefte is om nuwe insigte in te win. Ek was in besonder geïnteresseerd in mense se interaksies terwyl hulle hul leerpraktyke konstrueer. Die interpretatiewe benadering het die stelselmatige ontleding van sosiaal betekenisvolle aksies deur die direkte gedetailleerde waarneming van wat mense in hul natuurlike omgewing weerspieël, moontlik gemaak. Dit het my gelei tot 'n begrip en interpretasie van hoe leerders hul sosiale wêreld skep en onderhou (Neuman, 2011:102). Vir my was dit belangrik om 'n begrip te ontwikkel van hoe die leerders hul sosiale lewenstrajekte verstaan, hoe hulle betekenis daartoe voeg en hoe hulle dit in die beleefde konteks van hul woonbuurt (her)konstrueer.

Die sleutel aanname van interpretatiewe navorsers is dat kennis meestal die produk is van 'n filteringsproses deur sosiale konstruksies soos taal, gevoelens, gedeelde betekenisgewing,

dokumente en artefakte. Ek wou kennis konstrueer deur die waarneming van die verskynsel en deur mense se intensies, geloof, waardes, redes, betekenisgewing en verstaan van die self te beskryf (Henning *et al.*, 2004:20-21). Vir my was dit belangrik want alle navorsing vereis interpretasies omdat alle menslike gedrag deurgans geïnterpreteer moet word (Stake, 2010:36). Giddens (1984) noem juis dat: “Everyday interactions that take place within the context of locales, are learned and become ingrained and taken for granted through socialization: they make up the fabric of the social world, of social action, and of social change”. My navorsing is gemotiveer deur my intense belangstelling in die verskynsel rakende *die konstruering van werkersklasleerders se leerpraktyke*. Ek het ten doel gehad om kennis omtrent die verskynsels uit te brei, en alhoewel die navorsing uiteindelik die praktyke toegelig het, was die primêre doel om meer oor die verskynsel te wete te kom (Merriam, 2009:5).

Interpretatiewe navorsing gaan dikwels vanaf die veronderstelling uit dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat daar geen enkele werklikheid is nie, maar eerder veelvuldige werklikhede of interpretasies van ’n enkele gebeurtenis. Hierdie navorsers ‘ontdek’ nie kennis nie, maar konstrueer dit (Merriam, 2009:9). Vanuit hierdie konstruktivistiese siening is mense aktiewe agente in hul ontwikkeling. Konstruktivisme word dus dikwels met interpretatiewe geassosieer. Hiervolgens word die werklikheid gesien as vloeibaar en veranderend en, volgens Grbich (2007:8) word kennis in interpretiewe navorsing gekonstrueer deur konsessies deur beide die navorser en die respondente. Die aard van kennis in interpretiewe navorsing is volgens Grbich (2007:8) en Guba en Lincoln (1994:113) subjektief en gekonstrueer, deurdat verskillende werklikhede vir verskillende mense bestaan. Die interpretiewe paradigma ondersteun die aanname van ontologiese relativisme en dat die werklikheid ’n plaaslike en spesifiek gekonstrueerde werklikheid is (Henning *et al.* 2004:21). Creswell (2007:20-21) verduidelik dat:

In this worldview, individuals seek understanding of the world in which they live and work. They develop subjective meanings of their experience ... These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views Often these subjective meanings are negotiated socially and historically. In other words, they are not simply imprinted on individuals but are formed through interaction on individuals but are formed through interactions with and through historical and cultural norms that operate in individuals’ lives.

Dit het my genoodsaak om 'n verhouding met die deelnemers te kweek sodat hulle hul stories met 'n oop gemoed kon deel (Charmaz, 2000:525). In lyn met konstruktivisme is data oor hoe die leerders sin van die situasie maak en die betrokke onderwerp persoonlik hanteer en op individuele grondslag in die skoolomgewing versamel. Hierdie benadering het my begrip van leerders se perspektiewe op hul daaglikse ervarings ten opsigte van die verskynsel gebied. Dit het dit vir my ook moontlik gemaak om onderhoude te gebruik as 'n metode van interaksie met die leerders terwyl ek na hul beleefde ervarings op soek was (Patton, 2002:104). Ontologies posisioneer die interpretatiewe paradigma die deelnemers van hierdie navorsing (die leerders in die werkersklaswoonbuurt), asook die verskynsel wat bestudeer word (die konstruering van hul leerpraktyke), in inter-subjektiewe sosiale velde. Die proses om die fenomeen *leerpraktyke* vanuit 'n konstruktivistiese benadering te analiseer, impliseer die verkenning en analise van 'n fenomeen waarvoor die navorser meer te wete wil kom (Creswell, 2005:45) en waarvan min inligting in die literatuur vanuit hierdie perspektief beskikbaar is. My konstruktivistiese benadering dien ook as teoretiese begroning vir hierdie studie weens my vertrekpunt dat die leerders se leerpraktyke 'n integrale deel van hul lewens is (Coetzee, 2002:136). Dit struktureer en begrens die werksaamhede van die studie en hou metodologiese implikasies vir die studie in. Hierdie aspek word in die volgende afdeling bespreek.

4.3.2 Metodologiese implikasies van die interpretatiewe paradigma

Ten einde die metodologiese implikasies van hierdie paradigma te bespreek, moet daar eers daarop gelet word dat interpretatiewe navorsing deur ongestruktureerde observasies, oop onderhoude, idiografiese beskrywings en kwalitatiewe data-ontleding gekenmerk word (Henning *et al.*, 2004:20). Die metodologiese posisionering van hierdie navorsing binne die interpretatiewe paradigma vereis van my om 'n deelnemende posisie in te neem. Ek weergee die begrip en rekonstruksie van die leerders se werklikheid deur narratiewe artikulasie en interpretasies. Op dié wyse benadruk ek die noodsaaklikheid van die artikulasie van leerders se plaaslike konteks en hul benaderings tot hul leerpraktyke in hul werkersklaswoonbuurt.

4.3.3 Oorwegings rakend die interpretatiewe paradigma

Daar is volgens Neuman (2011:178) verskeie aspekte waarvan 'n navorser wat van interpretatiewe navorsing gebruik maak, bewus van moet wees, naamlik:

- Betekenis ontwikkel in verhouding tot 'n breër stel van ander betekenis en nie in 'n vakuum nie. Ons plaas menslike aksies wat ons bestudeer in 'n “stream of behaviour” of gebeure waaraan dit in die konteks verwant is.
- 'n Oordrewe fokus op 'n mikro- eerder as 'n makro-benadering kan 'n oppervlakkige begrip van individuele aksie tot gevolg hê.
- 'n Gebrekkige verkenning van die interpretatiewe proses kan veroorsaak dat die sienings van beide die navorser en die respondente nie vasgevang word nie.

Ek neem kennis van bogenoemde en het dit deurgaans in die uitvoering van my navorsing in gedagte gehou. Hierdie studie is ook noodsaaklik ontdekkend van aard. Ek kan my nie daarop roem dat die veralgemeningswaarde van die studie hoog is nie, want soos Lippert (1994:1) aanvoer, neig “sample sizes [in ethnographic studies], to be much smaller because depth, rather than breadth, is sought”. Ek bevorder slegs 'n konseptuele argument, want vir my is dit veral belangrik om die leerders se ondervindings in die ruimtes buite en binne die skool te verstaan in verhouding tot hoe hulle gestalte gee aan hul leerpraktyke binne 'n werkersklaswonebuurt (Denzin & Lincoln, 2001:19). Wat volg is die navorsingsontwerp waarvolgens ek stipuleer watter navorsingsmetodes ek ontplooi het om die data te kollekteer en te analiseer.

4.4 Navorsingsontwerp

Die literatuur is deurtrek van verduidelikings van wat met 'n navorsingsontwerp bedoel word. Alhoewel skrywers dit vanuit verskillende invalshoeke benader, kan die ooreenkomste en gemeenskaplikhede duidelik in elkeen se verklaring waargeneem word. Die konsep *navorsingsontwerp* verwys, volgens Burns en Grove (2005:734), na die bloudruk of plan van 'n navorsingstudie waarvolgens data bekom en navorsingsvrae beantwoord word ten einde die geldigheid van die studie te maksimaliseer. Mouton (2001:114) beskryf dit as die “design and methodology followed in your study in order to investigate the problem as formulated”. Yin (2003:26) noem dat die navorsingsontwerp dien as 'n roetekaart om my proses van data-insameling, -ontleding en -vertolking (my eindbestemming) te weergee. My eindbestemming in hierdie geval was om te verken en te verstaan hoe jeugdige in 'n werkersklaswonebuurt hul fondse van kennis aanwend met betrekking tot die konstruering van hul leerpraktyke. 'n Kritiese etnografiese, kwalitatiewe, verkennende, beskrywende, interpreterende en kontekstuele navorsingsontwerp was dus die keuse vir hierdie studie. Die kritiese aard van die

navorsingsontwerp is gesetel in wat Henning *et al.* (2004:23) beskryf as die fokus van kritiese navorsing: die invloed van sosiale verhoudinge op die beleving van ervarings en gebeure wat vanuit 'n bepaalde tyd-ruimtelike konteks geïnterpreteer word. Carspecken (1996:4) verwys na 'n kritiese navorser as iemand wat sy werk gebruik as 'n vorm van sosiale of kulturele kritiek en poog om sosiale verandering te bewerkstellig. Die fokus is dus op groepe in die samelewing waar faktore soos onderdrukking, gebrek aan mag, “sluimerende” potensiaal en 'n behoefte aan bemagtiging en maatskaplike verandering ter sprake is (Kincheloe & McLaren, 2005:307). Vir hierdie studie is etnografie versoenbaar met die doel om die heersende kultuur rakende leerders se leerpraktyke deurdat ek hul ervarings wil verken. Hierdie afdeling bied 'n kwalifisering vir etnografie as keuse van navorsingsontwerp, asook 'n bespreking van die verskeie navorsingsmetodes ten einde by die ‘waarheid’ uit te kom. Dit word gedoen in lyn met Creswell (1994:6) se beskouing dat:

Multiple realities exist in any given situation: the researcher, those individuals being investigated, and the reader/audience interpreting the study... the qualitative researcher needs to report faithfully these realities and to rely on the voices and interpretations of informants.

In die lig hiervan poog hierdie afdeling dus om struktuur vir my studie te bied waarvolgens ek my data versamel, analiseer en interpreteer het ten einde my navorsingsvraag te beantwoord. Ek het gepoog om die leerders se leerpraktyke akkuraat te beskryf en te interpreteer op grond van die maniere waarvolgens hulle leer. In die etnografiese tradisie wil hierdie studie 'n stem gee aan werkersklasmense na wie die onderwysowerhede dalk nie altyd luister nie. Ek bied verskeie perspektiewe omtrent wat etnografie behels met die doel om die hoofkenmerke van sodanige ontwerp te ontbloot. Verder verduidelik ek ook waarom etnografiese navorsing die mees gepaste navorsingsontwerp vir my studie is.

4.4.1 Etnografie: Die vervlegde sosiale werklikheid

Etnografie kom vanaf kulturele antropologie en is sterk gebaseer op in-diepte veldwerk. Antropologie is bemoeid met menslike ervarings, verduidelik in terme van die sosiale strukture, agentskap en die kulturele konstruksie van betekenis. Volgens Neuman (2011) kan antropologiese perspektiewe wesenlik tot onderwysstudie bydra omdat dit meer op kleinskaalse onderwysituasies fokus. Dit help veral om bevolkings op die buiterand se stemme te laat hoor.

Neuman (2011) noem dat daar 'n onomstootlike verband tussen opvoeding, kultuur en klas in elke samelewing is. Kinders se ervarings van, en reaksie op, hulle onderwys word onderliggend gevorm deur die sosio-ekonomiese basis van die woonbuurt, gemeenskap, streek, land en uiteindelik globale tendense. Gebaseer hierop glo ek kan die keuse van my etnografiese navorsingsmetode met verskeie kwalitatiewe data-insamelingsmetodes 'n beter begrip bied van hierdie aangeleentheid.

Volgens Neuman (2011) beteken 'etno' mense of volkere en 'graaf' om te beskryf of te skryf oor mense se kulturele aangeleenthede. Met ander woorde, dit is 'n beskrywing van mense en/of hul kultuur. Dit handel oor hoe mense hul kultuur (bv. wat hulle dink of glo) deur hul eksterne gedrag (bv. spraak en interaksies) in 'n spesifieke sosiale konteks weerspieël (Neuman, 2011:423). Dit is 'n proses wat gedryf word deur individue se kulturele kennis, wat insluit beide die bepaalde kennis (bv. wat ons weet en oor praat) en stilswyende kennis (bv. wat ons stilswyend weet, maar weinig direk erken) (Neuman, 2011:424). Creswell (1998:246) definieer etnografie as die studie van 'n bestaande kultuur of sosiale groep wat primêr gebaseer is op observasies oor 'n verlengde tydperk soos die navorser tyd in die veld spandeer. Vir Silverman (2003:43) is dit die sosiaal wetenskaplike skrywe omtrent 'n spesifieke groep mense. Vandag beliggaam etnografie 'n veel breër reeks van werk vir die bestudering van groepe in jou eie kultuur, soveel so dat dit eksperimentele beskrywings en politieke intervensies insluit.

Sandy (in Myers, 1999:7-9) verdeel etnografie in die holistiese, semiotiese en behavioristiese skool van denke. Elk van hierdie denkwyses benader etnografie verskillend. Die holistiese benadering beklemtoon dat empatie en identifikasie benodig word met die sosiale groepe wat waargeneem word. In hierdie studie het etnografie my die middelle gebied vir die totstandkoming van skynbare en verborge persepsies en praktyke van die leerders met betrekking tot hul aspirasie-ontwikkeling. Ek wou die kleinste kwessies 'lees', soos die interaksies en gebeure wat bydraend was tot leerders se leerpraktyke. Dit was byvoorbeeld tydens klein informele praatjies waar ek die verborge gesindhede teenoor die werklike kwessies omtrent die dinamika van leerders se leerpraktyke binne die woonbuurt moes opgel. Ek moes dus 'native' gaan en soos die plaaslike mense leef. Hier was ek soos 'n spons wat die taal en kultuur van die mense onder studie geabsorbeer het (Myers, 1999:7).

Clifford Geertz (1973), een van die vooraanstaande kenners van ryk beskrywings, wys daarop dat dit nie moontlik is om 'n ander kultuur te beskryf en te analiseer sonder empatie met sy mense nie. Navorsers moet poog om alle details van 'n sosiale gebied in uiters gedetailleerde beskrywing vas te vang en moet intieme gevoelens weergee omtrent die omgewing en die intieme lewens van die mense daarin. So vang dit presies vas wat plaasvind en plaas dit die drama van gebeure in 'n breër konteks. Dit laat veelvoudige interpretasies of perspektiewe toe en gee die breër sosiale konteks, wat die leser toelaat om tot dieper kulturele betekenis te kom (Neuman, 2011:424). Hierdeur moet daar gesoek word na en simboliese vorme geanaliseer word soos woorde, beelde, instellings en gedrag met betrekking tot persone en die algehele aspekte wat hulle beliggaam.

Sandy bied die argument dat ons die “webs of significance” behoort te verstaan waarin mense binne hul kulturele kontekste ingewef is (Sandy, in Myers, 1999:8). Hierdie “webs of significance” kan slegs beskryf en gekommunikeer word deur ryk beskrywings van die situasie en sy konteks. Myers (1999:8) wys op 'n ander benadering tot etnografie, naamlik “kritiese etnografie”. Hierdie benadering beskou etnografie as 'n ontwikkelende proses wat dialoog insluit tussen die etnograaf en die mense binne die navorsingsruimte. Verder wys hy uit dat “kritiese etnografie” ook neig om “open to scrutiny otherwise hidden agendas, power centres and assumptions that inhibit, repress and constrains” (Myers, 1999:8). Vervolgens bespreek ek etnografie as navorsingsmetode.

4.4.2 Etnografie as navorsingsmetode

In hierdie afdeling bespreek ek etnografie as navorsingsmetode om data te versamel, vas te vang en te analiseer. Volgens Silverman (2010:110) is dit die spesifieke navorsingstegnieke wat verbind is aan die navorsingsmetodologie van die betrokke navorsing. Henning *et al.* (2004:15) noem dat die navorsingsmetodologie 'n kardinale rol speel in die proses waardeur kennis bekom word, deurdat dit nou verbind is aan die spesifieke wyse of metode wat gebruik word om die wêreld beter te verstaan. My doelwit met etnografie as 'n navorsingsmetode was tweeledig: (1) om die sosiale en kulturele lewe van die leerders te beskryf en te verstaan soos dit beskryf en verstaan sou word deur hulle wat binne daardie sosiale en kulturele wêreld (genoem die ‘emic’ perspektief) leef, en (2) om te bou op die besonderhede en begrip van hul sosiale en kulturele wêreld om 'n nuwe kulturele perspektief te ontwikkel (genoem die ‘etic’ perspektief). My

etnografiese ondersoek het dit dus vir my moontlik gemaak om die gebeure in die konteks waarin dit plaasgevind het, te verstaan. Een van die belangrikste doelwitte van die studie was om die konteks waarin die leerders hul persepsies van hul leerpraktyke vorm, te verstaan. Etnografie stel my dus in staat om die beskrywing en interpretasie van daardie konteks te bied.

Myers (1999) noem dat ons etnografiese navorsing nie met 'n gevallestudie moet verwar nie. Die groot verskil tussen die twee benaderings is die mate waartoe die navorser hom/haarself in die lewens van die sosiale groep onder studie indompel. Hierdie siening word benadruk deurdat hy noem dat etnografie gewoonlik vereis dat die navorser aansienlike tyd in die veld spandeer (Meyers, in Merriam, 2009:28). Die konsep 'kultuur' is sentraal in etnografiese navorsing (Gall, Borg & Gall, 1996; Spradley, 1979; Wolcott, 1999:8). Volgens Gall *et al.* (1996) word etnografie gebruik om kulturele patrone in natuurlike omstandighede te ontbloot. Spradley (1997; sien ook Merriam, 2009:27) noem dat ons kultuur kan definieer as gedragspatrone geassosieer met spesifieke groepe mense, insluitend hul gebruike of manier van lewe. Volgens hom kan kultuur vanaf meer as net een perspektief beskryf en geïnterpreteer word. Die doel van etnografie moet wees om "to grasp the native's point of view" (Spradley, 1979:5). Hiervolgens propageer hy dat 'n persoon die "emic (insider)" perspektief moet inneem wanneer jy etnografiese navorsing doen.

Ek wil vervolgens die drie sleutelaspekte van etnografiese navorsing uitlig: 1) indompeling in die navorsingsveld, 2) die rol van die navorser en 3) die tyd gespandeer in die veld, soos ek betrokke was met my navorsing. Eerstens is daar die aspek van 'indompeling/betrokkenheid in die navorsingsveld'. Spradley (1979) identifiseer drie vorme van betrokkenheid, naamlik totale betrokkenheid, gedeeltelike betrokkenheid, en oombliklike observasies. Totale indompeling behels 'om die navorsing te beleef', waar etnografe tussen die mense wat hulle bestudeer werk en leef en totaal betrokke is by die navorsing. Volgens Spradley (1979:187) kan jy nog steeds bekend raak met die omgewing en betrokkenheid ontwikkel sonder om geheel en al betrokke te wees. Hiervolgens kan jy betroubare data nog steeds versamel word sonder om "die navorsing te beleef". In hierdie studie was ek gedeeltelik betrokke in die kultuur van die werkersklasleerders en woonbuurt onder studie. Alhoewel ek vir meer as 'n jaar binne die navorsingsomgewing betrokke was, het ek gepoog om nie die navorsing ten volle te beleef nie. Ek het verskeie kere na die woonbuurt gereis waar ek die navorsing uitgevoer het. Hier het ek 'n aansienlike tyd

spandeer en die leefwyses en komplekse aspekte relevant tot my studie waargeneem. By tye het ek ook in die woonbuurt aangebly, maar dit het nie beteken dat ek totaal binne die veld van my navorsing betrokke was nie.

Tweedens was my rol as navorser 'n belangrike aspek. Ek moes aktief betrokke raak in die gemeenskapslewe van die studente onder studie. Jansen (2009:133) bied die argument dat “to craft a meaningful response is to first understand the speaker”. Hierdie woorde het my rol as navorser duidelik gelei, want ek wou die leerders se ervarings verstaan sodat ek dit korrek kon interpreteer. Vir eers moes ek die rol van buitestaander aanneem, want ek het geweet dat dit besinning van my sou verg om my persoonlike posisie en identiteit binne die omgewing te behou. Vir my was dit 'n voordeel om as buitestaander op te tree, want nie net het ek van buite gekom nie, maar ek kon gedurig binne myself voel dat ek 'n buitestaander is. Om die waarheid te sê, oor die algemeen het ek geglo dat ek hartlik deur al die mense in die buurt aanvaar sou word. Ek kon slegs 'n paar keer van direkte konfrontasie oor enigiets ernstigs onthou. Dit was egter nie net wat individuele mense in my teenwoordigheid as navorser gedoen of nie gedoen het wat my persepsies gevorm het nie, maar die samevloeiendheid van aksies, simbole, rituele en roetines wat saam tydens my ondersoek oorgedra was. Volgens Fetterman (1989) is die buitestaander of “etic”-perspektief fundamenteel in etnografiese navorsing. Fetterman (1989:32) noem dat “an etic perspective is the external, social scientific perspective on reality”. Die etnograaf se taak sluit dus nie net die interpretasie van binnekring-betekenis in nie, maar ook die interpretasie en vertolking daarvan in betekenisvolle konsepte vir die individu buite hierdie gemeenskap. Die balans tussen die binnekring- en buitestaander-perspektief plaas spesiale verwagtinge op die navorser. Die etnograaf moet oop en neutraal bly oor die aksies en denkswyses van die sosiale groep wat bestudeer word, terwyl hierdie betekenis en praktyke verstaanbaar gemaak word vir buitestaanders.

Om 'n buitestaander te wees het my egter ook die geleentheid gebied om die regerende plaaslike kennis binne die woonbuurt waar te neem. Hierdie soorte kennis was vreemd en dieperliggend en soms aanstootlik. Dit was hierdeur wat ek toegang verkry het tot die aard van omstandighede (doxa) wat die wêreld aanvaar het as 'n gegewe binne die woonbuurt. Ek het geweet dat ek geroer, en dikwels geïrriteerd sou wees deur die taal van die mense binne die woonbuurt met betrekking tot die alledaagse denke en praktyke wat daarbinne geheers het. As buitestaander was

ek egter vasberade om 'n 'binnestander' tot die prosesse en ambisie van die mense binne die woonbuurt te word. Ek het dus probeer om my verhouding met die gemeenskap so te benader dat ek na almal probeer luister het. Ek het myself ook as deel van die godsdienstige, kulturele, sosiale, intellektuele en selfs politieke lewe van die gemeenskap beskikbaar gemaak sodat ek die maksimum data vanaf die leerders kon kry. Ek het geweet dat ek nie 'n "insider" in die volle sin van die woord kon word nie, maar ek was nie van plan om op die kantlyn te staan en my buitestaanderstatus ten volle uit te leef nie.

Dit het harde, emosionele werk gekos, en ek het geweet my siel gaan dit voel. Dit was in die loop van hierdie stryd wat ek tot die insiggewende uitbeelding van hierdie binnestander/buitestander (insider/outsider) dilemma gekom het. Hier het ek mense met verskillende waardes teenoor hul omgewingsomstandighede ontmoet, maar wat dit tog probeer verander het, hoewel dit vir eers moes loop langs die lyn tussen konformiteit en opstandigheid. Ek was nie net in versoeking gebring deur die organisatoriese kultuur, geskiedenis en politiek van die gebied nie, maar ook die dieper en radikale veranderinge binne die plek. Dit moet gesê word dat al het ek by tye my posisie as die buitestaander geniet, ek in staat was om dinge van diegene wat hulle hele lewens daar geleef het, en vir wie die woonbuurt "oorspronklik voor bedoel was", die kans gebied om hul storie te vertel. My buitestaanderstatus het my ook 'n waardevolle analitiese voordeel gebied, want dit was vanuit hierdie posisie dat ek my analitiese perspektief kon bied.

Om 'n "insider" te wees hou natuurlik ook die risiko in om jou identiteit binne 'n dominante institusionele kultuur te verloor. My inkoop tot hierdie persepsie kon teen 'n groot koste kom, want vir buitestaanders wat aan die binnekant hul identiteit verloor, kon hulle net so maklik uitgewerp word soos wat hulle ingetrek sou word by 'n krisis. Ek het verwag dat ek dikwels sou hoor: "Jy verstaan regtig nie hierdie plek nie", en dit het my soms genoop om my uit bepaalde situasies te onttrek. Hierdie persepsie van "binnestander/buitestander" status het gedeeltelik berus op my subjektiewe begrip wat deur die mense binne die woonbuurt toegeskryf is.

'n Derde sleutelaspek van etnografiese navorsing is die tyd in die veld. Ten einde die kultuur van 'n groep te verstaan moes ek vir 'n lang tyd met die leerders omgaan, want op dié wyse kon ek prosesse volg soos hulle ontvou (Merriam, 2009:28). Ek het gekyk na die hele groep, maar meer spesifiek het ek in diepte gaan kyk na diegene wat dieselfde kultuur deel (Leedy & Ormrod, 2005:137). Hierdie groep het ek oor 'n lang tydperk in hul natuurlike omgewing bestudeer. My

langdurige betrokkenheid by die deelnemers in hul onderskeie ruimtes waarbinne hulle hul ‘fondse van kennis’ bekom het, was krities tot die uitkoms van my navorsing. Dit het my tyd gebied om waar te neem en prosesse te stipuleer wat amper onmoontlik sou wees indien ek ’n ander benadering moes volg, maar ek het altyd in ag geneem dat geen navorsingsontwerp sonder voordele of beperkings is nie. Vervolgens wil ek die voordele en beperkings wat met etnografiese navorsing verband hou, uitwys.

4.4.3 Voordele geassosieer met etnografiese navorsing

Een van die waardevolste aspekte van etnografiese navorsing is sy diepte (Myers, 1999:6). My verlengde betrokkenheid, oor ’n tydperk van meer as ’n jaar, het my ’n indiepte begrip gebied van die mense en die breër konteks waarin die studie plaasvind het. Grill (in Myers, 1999) wys daarop dat deur om te gaan ‘waar die aksie is’, ontwikkel die veldnavorsers ’n intieme bekendheid met die dilemmas, frustrasies, roetines, verhoudings en risiko’s wat deel is van die mense se alledaagse lewe. Die tyd wat ek in die veld gespandeer het, het my ook in staat gestel om aspekte wat normaalweg vernatig sou word, te bevraagteken. Gall *et al.* (1996:786) noem dat “no other research tradition matches the ability of ethnography to investigate the complex phenomena known as culture”. Hierdie aspek kon ek alleenlik moontlik maak as etnograaf omdat ek my ingedompel het in die leerders se daaglikse lewe. Hierdeur kon ek hul leefwyse, kulturele patrone en perspektiewe in hul natuurlike omstandighede beskryf. Ten spyte van die wye reeks voordele wat etnografiese navorsing inhou, bied dit ook ’n aantal beperkings.

4.4.4 Beperkings geassosieer met etnografiese navorsing

Myers (1999:7) noem dat om etnografiese navorsing te doen, die navorsers langer neem om veldwerk te doen, materiaal te analiseer en bevindinge op te teken. Hierdie aspek het my tot die besef gebring dat my etnografiese navorsing langer gaan neem as ander vorme van navorsing. Ek het ook gou besef dat die gebruik van etnografiese navorsing nie die totale omvang (scope) dek nie, want my navorsing het slegs gefokus op een kultuur (werkersklasgemeenskap) in een spesifieke konteks (werkersklaswoonbuurt). Myers (1999:7) wys daarop dat dit ’n algemene kritiek is op etnografiese navorsing, met die gevolg dat die resultate en bevindinge nie veralgemeen kan word nie.

De Vos *et al.* (2005) sinspeel op die feit dat etnografiese navorsing nie onproblematiese prosedures behels waardeur die navorser die navorsingsveld binne gaan, data insamel en die veld onveranderd laat nie. Hulle vergelyk etnografiese veldwerk met “a minefield riddled with potential moral and ethical pitfalls” (De Vos *et al.* 2005:231), want “social life contains numerous perspectives that people use in natural social settings and to understand social life, we must include all perspectives” (Neuman, 2011:425). Ongeag hierdie beperkings is etnografiese navorsing nog steeds ’n ‘produktiewe navorsingsmetode’, in ag geneem die totaal en tipe van navorsingsbevindings (Myers, 1999:7). Alhoewel bevindings nie veralgemeen kan word nie moet ons in gedagte hou dat die doel van enige kwalitatiewe studie nie is om bevindinge te veralgemeen nie, maar om elke geval te beskryf in sy uniekheid ten einde die leser te laat besluit of dit wat hy lees oordraagbaar is tot ander omstandighede (Chilisa & Preece, 2005:142).

Om die beperkings geassosieer met etnografiese navorsing te oorkom, het ek myself emosioneel en fisies goed voorberei. Ek het in ag geneem dat ek ter beantwoording van my navorsingsvrae my moes toewy tot ’n norme aantal tyd, diep persoonlike betrokkenheid en moed aan die dag moes lê om uitdagings te oorbrug. Ek beskryf vervolgens die etnografiese data-insamelingsproses wat vir hierdie studie gebruik is.

4.5 Data-insamelingsmetode

In hierdie afdeling gaan ek die navorsingsinstrumente wat geassosieer word met etnografiese navorsing beskryf en hoe ek dit gebruik het om my data in te samel. Etnograawe versamel deelnemerobservasies wat direkte interaksie met die wêreld wat hulle bestudeer, verg. Vanweë die kompleksiteit van sosiale lewe moet die etnograaf verskeie diverse elemente in die veld vaslê (onder meer die uitleg van die fisiese ruimte waar die verhaal afspeel, die mense betrokke, verwante aktiwiteite, fisiese dinge teenwoordig, spesifieke optredes van mense, die verloop van gebeure, wat mense probeer bereik en emosies wat uitgedruk of ervaar word).

My data-insamelingsmetodes wat ek gebruik het was oor hul beleefde ruimtes (die woonburt) ontplooi. Dit het ingesluit observasies (deelnemende en nie-deelnemende observasies) vasgevang in veldnotas; onderhoude (ongestruktureerde, semi- en gestruktureerde individuele onderhoude) uitgevoer in verskeie opsette (settings) in die gemeenskap, en in leerders se huise (Merriam, 2009:28). Dit het ingeskakel by die konteks waarin dit voorgekom het met die leerders wat ek

bestudeer het. Die feit dat al my respondente Afrikaans verstaan, praat en kon skryf, het gedien as oorbruggingsmeganisme. Die veelvuldige ondersoek metodes het nie net die data ryker gemaak nie, maar ook groter geleentheid vir interaksie met die respondente moontlik gemaak. Op hierdie wyse het my insig oor hulle sosialiseringpraktieke verder verdiep, en kon ek hulle betekenis en ervarings van hul beleefde omstandighede geïntegreer (Neuman, 2011:425). Eerstens het ek my tot observasies gewend, wat ek vervolgens bespreek.

4.5.1 Observasies (deelnemende en nie-deelnemende) vasgevang in veldnotas

Toe ek aan die begin toegang tot die navorsingsgebied verkry het (hierdie aspek sal volledig later in die hoofstuk bespreek word), moes ek vertrouwd raak met die dinamika wat hom in en om die skool uitgespeel het om 'n holistiese beeld van die woonbuurt te verkry. Ten einde dit te kon doen, het ek my navorsingsverantwoordelikhede beperk tot een primêre aktiwiteit, naamlik observasie. Spradley (1979:196) noem dat dit bruikbaar is, gesien dat dit nie net data-insameling fasiliteer nie, maar ook mense op hul gemaak maak om van die waarnemer as 'buitestaander' te praat.

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

By tye het ek ook **nie-deelnemende observasies** gemaak. Dit is hier waar ek die belangrikheid van observasies besef het soos my navorsing gevorder het. Observasies is gemaak in openbare ruimtes in die woonbuurt en in individuele huise. Hierdie observasies het dit moontlik gemaak om te kyk na die patroon van die dinge in die woonbuurt soos dit deur die leerders ervaar is, sowel as om te let op watter groot en klein gebeurtenisse van betekenis daar plaasvind. Dit het my in staat gestel om 'n kwalitatiewe verklaring van die dinge in die woonbuurt te verkry. Ek het aan gebeurtenisse en prosesse deelgeneem en dit gevolg, wat verskeie vorme van observasie

vereis het. Ek het nie net staat gemaak op wat mense gesê het nie, maar het ook eerstehands waargeneem wat hulle gedoen het. Dit het my toegelaat om die verhouding tussen hul houdings en gedrag rakende die onderwerp onder studie te ondersoek. Hierdie aspek het my refleksief gemaak as deelnemende en nie-deelnemende waarnemer.

My observasies is in veldnotas vasgevang. Ek het die veldnotas in chronologiese volgorde gerangskik, wetend dat alles wat ek waargeneem en saamgestel het potensiële data was (woorde, gedrag, gebeure en self-refleksies). Dit is verdeel in twee afdelings: een om alles te beskryf soos dit was en die ander om my refleksies neer te skryf. My refleksies het my indrukke gegee van wat ek as waarneming kon verwag wat na vore sou kom. Hierdie aspek is later geskryf in die vorm van 'n analitiese of konseptuele memo. Volgens Hammersly en Atkinson (1983) is analitiese memorandum periodieke notas waarvolgens vordering beoordeel word, ontluikende idees geïdentifiseer word en navorsingstrategieë geskets word. Hierdie was van groot nut, aangesien dit my die kans gebied het om my waarnemings met die teorie te koppel. Ek was dus in lyn met die meeste etnografiese navorsingswerk deur data-insameling, refleksie en analise gelyktydig te doen.

My rol as navorser het stelselmatig verander vanaf “buitestander” na “binnetander” (soos vroeër verduidelik), of van nie-deelnemende waarnemer na deelnemende waarnemer, en die skryf van my veldnotas was meer gedetailleerd. Ek het by sportaktiwiteite waaraan my respondente deelgeneem het, ingeskakel sodat ek my posisie as waarnemende deelnemer kon vestig en versterk. Daar was 'n paar voordele verbonde aan hierdie manier van data-insameling. Dit het my die geleentheid gegee tot interaksie met die leerders. Ek het nie net vertrou geraak met die norme en roetines van die plek nie, maar ek het ook die deelnemers op 'n meer persoonlike vlak leer ken. Spradley (1979:193) waarsku egter teen die beperkinge van 'n deelneemde waarnemer. Volgens hom sal daar oor tyd goeie verhoudings tussen die navorser en deelnemers ontwikkel wat onvermydelik is as mense vertrou in die navorser het met betrekking tot die intieme besonderhede van hul lewens, of interaksie oor dag-tot-dag gebeurlikhede. Aan die ander kant kan sekere ervarings offensief en ongemaklik wees. Hier stel hy voor dat 'n mens periodieke “time-outs” moet neem, want dit was nodig vir my om self-refleksie te doen. Dit het my 'n goeie grondslag gebied om my onderhoude te voer.

4.5.2 Onderhoude in etnografiese navorsing

Onderhoude berus op die aanname dat deelnemers se menings belangrik is. Die voordeel is juis dat dit mense erken as die eintlike kundiges oor hulle eie lewens. Fetterman (2009:18) is van mening dat “interviews explain and put into a larger context that which the ethnographer sees and experiences”. Ek het in-diepte onderhoude met uitgebreide indringende en oop vrae met al die deelnemers aan die studie gevoer. Dit was instrumenteel ten einde my waarnemings toe te lig en ook om bykomende inligting te verkry om insigte wat vroeër aan die lig gebring is, op te volg.

Kvale (1996:3-5) identifiseer twee benaderings wat ’n onderhoudvoerder kan volg, naamlik dié van ’n myner of dié van ’n reisiger. ’n Myner delf diep vir spesifieke resultate, terwyl ’n reisiger ’n groot area op ’n meer oppervlakkige basis verken. Om geldige data vir hierdie studie te bekom, is die metafoer van ’n myner toepaslik: leerders met wie die onderhoud gevoer word, beskik oor spesifieke inligting wat deur die navorser “ontgin” moet word. My beweegrede vir die gebruik van onderhoude as ’n metodologiese instrument was om in die leerders se fondse van kennis te delf wat hulle aanwend om hul leerpraktyke te konstrueer. Ek wou die verwantskappe interpreteer en maak tussen hoe hulle hul leeridentiteits-posisioneringspraktyke posisioneer en toelig om dit uiteindelik te konstrueer. Dit kon ook ’n breër begrip bied van die leerders se perspektiewe en hul response tot sodanige aangeleentheid. Deur die stel van vrae en die konstruering van interpretasies was ek in staat om te ontbloot hoe opvoedkundige prosesse binne konteks plaasvind en dus kon ek die verskynsel beter verstaan.

Daar is begin met die proses van ongestruktureerde kwalitatiewe onderhoudvoering. Dit het sterk etnografiese kenmerke gehad, aangesien dit binne die geografiese en kulturele opset van die leerders gedoen is. Die leerders is toegelaat om hul ervarings vrylik met my te deel. Verder kon ek alle alternatiewe verken om inligting te verkry en belangwekkende sake te identifiseer waaraan ek nie vooraf gedink het nie. Ek het ook onderneem om semigestruktureerde en gestruktureerde onderhoude met behulp van ’n onderhoudsgids te voer. Die onderhoudsgids was nuttig toe ek onderhoude met die leerders en hul ouers gevoer het. Die vrae in die onderhoudsgids was nie slegs nuttig om tred te hou met die kwessies onder studie nie, maar dit het my ook toegelaat om ander interessante kwessies wat uit die onderhoud mag vloei, te ondersoek. Ek het kennis geneem dat die aantal leerders ook nie ten volle verteenwoordigend was van die sienings van al die relevante rolspelers in die woonbuurt nie.

Ek het my navorsingsonderhoude volgens hul doel geklassifiseer. In terme van die doel van die studie sou my onderhoude objektiewe inligting in die vorm van feite soek, maar weens die subjektiewe aard van my studie het ek gefokus op inligting van my respondente se houdings, oortuigings en opinies weerspieël. Dit het ek gedoen deur middel van my algemene onderhoudsgids (vervat in die Bylae), met spesifieke vrae wat my navorsingsvraag en subvrae sou beantwoord (McMillan & Schumacher, 2001:443; Patton, 2002:342). Daar moet egter op gelet word dat semi-gestruktureerde onderhoude in die studie gebruik is omdat dit meer gesprekvoerend, vriendelik en konteksgebonde is (McMillan & Schumacher, 2001:444).

My vrae het verder gepoog om data daar te stel wat sou wys dat daar 'n inter-verwantskap bestaan tussen leerders se fondse van kennis (leerpraktyke) aan die een kant en hul woonbuurtkonteks aan die ander kant soos ek dit deur die literatuur weergegee het. Ek het by wyse van etnografiese onderhoude gepoog om 'n bepaalde soort van spraakgebeurtenis te beskryf wat gebruik word om kulturele data (De Vos *et al.*, 2005:297) in te samel. My taak was om te ontdek hoe individue hul wêreld sien en hoe hulle dit verduidelik of 'sin maak' van belangrike gebeurtenisse in hul lewens. My onderhoude is gebruik as die hoofbron van data-insameling weens die kompleksiteit en die persoonlike aard van die onderwerp. Dit is gekies bo geskrewe vraelyste omdat ek die gevoelens en interpretasies van die leerders binne hul beleefde wêreld met betrekking tot die onderwerp wou weergee. Die onderhoude het my ook gehelp om bewus te word van my wanpersepsies rakende die onderwerp en om die breë prentjie te ontdek en te sien. Dit het ook bestaande gapings in my kennis rakende die onderwerp help vul (Patton, 2002:316).

Ek het die onderhoude op band vasgelê, self getranskribeer en gekodeer. Die bandopnames het my nie net 'n volledige en akkurate weergawe gegee van die hele onderhoud nie, maar dit het ook die emosionele uitdrukkings van my respondente vasgevang. Ek kon die opnames oor en oor speel en dan transkribeer. In vergelyking met veldnotas van waarneembare data, het die opnames en transkripsies my hoogs betroubare data gebied (Silverman, 2000:10-11). Ek was egter ook bewus van die beperkings van onderhoude en dit is die aspek wat ek volgende bespreek.

4.5.3 Beperkings (nadele) van onderhoude

Geen navorsingsinstrument is sonder gebreke nie. Fontana en Frey (2008:645) noem dat: “The spoken or written word always has a residue of ambiguity, no matter how carefully we word the questions and how carefully we report or code the answers”. Alhoewel onderhoude die verkose metode van data-insameling was, is daar ook beperkings tot hierdie metode. Dit was tydrowend, want soms moes ek lank wag vir sommige leerders om vir hul onderhoudsessie op te daag. Soms kon die antwoorde van die leerders om verskeie redes nie die ware toedrag van die situasie reflekteer nie. By tye was hulle óf in ’n emosionele toestand, óf hulle wou die bestaande status quo verdedig. Baie uitdagings het voorgekom, maar ’n “insider” status binne die opset (die werkersklaswoonbuurt) het my gehelp om sodanige uitdagings te oorbrug. Ek het gesorg dat die instrument (bandopnemer) wat gebruik vir die onderhoude gebruik is, nie foutief was nie, want indien wel sou waardevolle inligting verlore geraak het. Met dit in my agterkop was ek uiters paraat om nie data onbewustelik te beïnvloed deur dit te manipuleer of verkeerdelik uit te lig nie.

4.6 Steekproefprosedure

In hierdie afdeling bespreek ek die steekproefmetodes wat ek gebruik het en brei ek uit oor die proses van toegang tot die skool en die kies van die leerders vir die navorsing. De Vos *et al.* (2005:328-330) bied ses tipes steekproewe aan wat in kwalitatiewe navorsing gebruik kan word, naamlik doelgerigte, teoretiese, afwykende gevalle, in volgorde, sneeubal- en vrywilligersteekproefneming. Ek beskryf twee algemene steekproeftegnieke wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word en dui dan aan watter een ek as toepaslik vir my studie beskou het.

Teoretiese steekproefneming: In hierdie geval lei ’n toenemende belangstelling in die opkomende teorie die keuse van die steekproefneming. Volgens De Vos *et al.* (2005:329) bestee die kwalitatiewe navorser minder aandag aan statistiese steekproefneming en meer aandag aan sy opkomende teoretiese raamwerk. Dit is ’n evolusionêre proses gelei deur die opkomende teorie. Die analise geskied gelyktydig met die identifisering van die navorsingseenheid en data-insameling. Terwyl die data versamel word en die teoretiese konstruksie ontwikkel, kyk die navorser ook vir sekere verwagtinge of variante tot voortspruitende bevindings (Merriam, 2009:80).

Doelgerigte steekproefneming: Die navorser moet eers krities dink oor die grense van die bevolking en kies dan die monster (“sample”) dienooreenkomstig. Die duidelike identifisering en formulering van kriteria vir die seleksie van die respondente is van kardinale belang. In hierdie geval moet die navorser nie net duidelike kriteria in gedagte hou nie, maar ook ’n rasionaal vir haar of sy besluite bied. Volgens De Vos *et al.* (2005:329) moet “die soektog na data gelei word deur prosesse wat ryk is aan detail ten einde die omvang van die spesifieke inligting wat van en oor daardie konteks verkry kan word te maksimaliseer”.

In hierdie studie is doelgerigte steekproefneming gebruik as ’n manier om die navorsingsarea en die respondente te kies. My besluite was gegrond op duidelike kriteria, want ek wou die maksimum inligting oor data wat relevant is vir my navorsingsvraag uit die steekproef verkry. Die manier waarop ek doelgerigte steekproeftrekking gebruik is duidelik in my bespreking van die skool se steekproef (4.6.1) en die leerdersteekproef (4.6.2) wat volg.

4.6.1 Die navorsingsterrein (skool en woonbuurt) / toegang tot die navoersings opset (site)

Volgens Leedy en Ormrod (2005:137) is opset (site) -gebaseerde veldwerk die essensie van enige etnografiese ondersoek. My studie was nie slegs onderwysverwant nie, maar dit het ’n omvattende sosiale vraagstuk aangespreek. Ek moes dus opset (site)-gebaseerde veldwerk in die woonbuurt van die leerders uitvoer. My betrokkenheid oor ’n lang tydperk in die veld sou my die geleentheid bied om die praktyke verwant aan die kulturele groep te verken, wat onmoontlik sou wees met behulp van enige ander navorsingsontwerp.

Die eerste stap in my etnografiese studie was om toegang tot ’n geskikte plek te verkry ter beantwoording van my navorsingsvraag en subvrae. Die navorsings opset (site) wat ek uiteindelik sou kies moes my probleem aanspreek, dus moes dit sekere karakter eienskappe hê. Dit moes ’n skool wees wat geleë is in ’n buite stedelike (peri-urban) dorpsgebied van die Stellenbosch-distrik en onderrig verskaf aan minder bevoorregte kinders. Hierdeur sou ek in staat wees om die meeste voordele vir my studie vanuit hierdie area verkry.

Ek het aanvanklik onderhoude gevoer met twee skoolhoofde ten einde ’n breë oorsig van die gebied en die twee skole te verkry (Neuman, 2011:429). My finale besluit was gebaseer op die keuse van die skool wat die geskikste sou wees vir die studie, aangesien albei skole aan die aanvanklike kriteria vir my studie voldoen het. Nadat ek die “navorsings gebied (site) gekies het,

het ek voortgegaan deur die stigting van 'n verhouding met die skoolhoof, personeel en leerders. Ek het gevoel dat hulle oor die inligting beskik waarin ek as navorser geïnteresseerd was en dat hulle kon bydra tot ryk data en vertrouenswaardige response (Creswell, 2005:204). Vir my was dit belangrik om hulle vertrou te wen en vertrou te raak met die dag-tot-dag funksionering van die skool. Aanvanklik het ek 'n “big net approach”, soos voorgestel deur Fetterman (in Leedy & Ormrod, 2005:137) gevolg, deur te meng met almal en om 'n algemene gevoel van die kulturele konteks te verkry. Die volgende stap was om die sleutel informante wat my kon voorsien met insigte relevant tot die ondersoek en wat kontak met ander nuttige individue kon fasiliteer, te identifiseer. Binne die eerste maand van die navorsing is die leerders wat deel van die studie sou wees, gekies.

4.6.2 Die kies van leerders as navorsingseenheid

Die leerders wat deel sou wees van die navorsing is gekies op grond van twee ongestruktureerde onderhoude met leerders wat positief ingestel was tot hul skolingsprosesse en wat uitstaande skooluitslae gehad het. Vyf graad 10-leerders is doelgerig geselekteer op grond van hul vermoë om die behoeftes van hul spesifieke ouderdomsgroep effektief te verwoord.

Twee ongestruktureerde groepsonderhoude is onderneem. Die eerste een was met die hele graad 10-klas, bestaande uit 50 leerders. Die eerste twee ontmoetings is gedurende na-skoolsessies gehou. Die fokus van hierdie twee ontmoetings was om leerders se toepaslike leerpraktyke uit te lok. Ek het eerstens die studie en die doelwitte van die navorsing bespreek. Daarna het ek die konsep van fondse van kennis aan die leerders verduidelik en ons het gesamentlik probeer om 'n paar geleenthede tot leer te identifiseer. Tydens die tweede ontmoeting het ons 'n lys van plaaslike probleme geïdentifiseer wat die volgende ingesluit het, hul huishoudelike en gemeenskaps gebruike, sowel as hul sosiale netwerke. Die leerders is toe gevra om te dink aan hul sterk punte en vaardighede om te bepaal watter probleem hulle gedink het hulle sou kon help oplos. Hierdie groep onderhoudsessies was nuttig omdat dit die leerders meer gemaklik gemaak het om met my te praat. Hulle het meer openlik en vryelik in die groepe as alleen gepraat. Daar is deeglik aandag geskenk aan alle aspekte van fokusgroeponderhoude met die spesifieke fokus op die onderwerp onder studie (De Vos *et al.*, 1998:314; Marshall & Rossman, 2006:114). Dit het my ook gelei na data wat verlore sou kon gaan tydens die individuele onderhoudsproses en dit het my ook die potensiaal gebied om belangrike konstruksie wat met individuele datagenerering

verlore sou gaan, te ontbloom. Hierdie fokusgroeponderhoude is egter nie tydens my data analise gebruik nie, maar was slegs gebruik om die temas van my individuele onderhoude te identifiseer.

Na die aanvanklike fokusgroeponderhoude het ek ongestruktureerde onderhoude met 'n groep van vyf Graad 10 leerders gevoer. Die leerders is as deelnemers tot die studie gekies omdat hierdie studie primêr fokus op leerders binne 'n werkersklaswoonbuurt en die invloed wat hul woonbuurt onderhandelings het op hul leerpraktykkonstrueringsprosesse in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte. Verder het ek by hulle onderwysers verneem dat hulle 'n positiewe ingesteldheid getoon het teenoor hul skolingsproses en goeie vordering gemaak in hul skoolwerk. Hul rapporte waarvan ek kopieë van bekom het was 'n bewys hiervan. Hulle was ook gewillig om hul lewenservarings met betrekking tot hul leerpraktykvorming binne hul geleefde ruimtes maklik te deel en te beskryf. Hulle het die woonbuurtdinamika en gemeenskapsinvloede binne die gemeenskap wat moonlik hul leerpraktyke befonds het geken. Baie belangrik en van kardinale belang moes die leerders fondse van kennis hê wat spesifiek korreleer met die doel van my studie.

Ek het elke leerder individueel ontmoet sodat ons gesamentlik sy potensiële relevante fondse van kennis kon identifiseer. Die volgende faktore is tydens die onderhoude in gedagte gehou:

- Die onderhoude het in die deelnemers se natuurlike werksomgewing, naamlik die skool en huis, plaasgevind.
- As onderhoudvoerder was ek 'n aktiewe deelnemer aan die onderhoudsproses en het ek gepoog om te verseker dat die leerders op hulle gemak was. Dit sou bydra tot die kweek van 'n vertrouensverhouding.
- Onderhoude het in Afrikaans, die leerders se moedertaal, plaasgevind.
- Vrae het in 'n bepaalde volgorde geskied om te verseker dat leerders van meet af op hulle gemak was.
- Die “funneling”- tegniek is gebruik, bedoelende dat vrae aanvanklik algemeen van aard was, gevolg deur meer spesifieke vrae wat direk met die navorsing te make gehad het.
- Toe-einde vrae en oopende-vrae is gestel ten einde die wyd moontlikste repons te verkry.

Hierdie onderhoude het gedurende pouses en na skool en by hul huise plaasgevind. Die primêre doel van hierdie onderhoude was om te bepaal watter fondse van kennis hierdie leerders in hul huis en by die skool gebruik wat relevant mag wees tot hul leerprosesse met betrekking tot hoe en waartoe hulle aspireer. Die doel van hierdie onderhoude was ook om kwessies te bespreek wat in die vorige onderhoude (fokusgroeponderhoude) bevestig is en die leerders in te lig dat hulle deel van my navorsingseenheid was. Dit was een-tot-een onderhoude tussen my en die leerders wat sowat twintig minute geduur het. Onderhoude is met al die leerders (vyf) gevoer wat op grond van doelgerigte steekproeftrekking gekies is. Hierdie leerders kon my met die maksimum inligting voorsien wat relevant was ter beantwoording van my navorsingvraag en sub-vrae. Hulle ryk vertellings het my met die middele voorsien om die navorsingsvrae te beantwoord en die doelwitte van hierdie studie te bereik. Hierdie onderhoude was op band opgeneem en getranskribeer. Die onderhoudsvrae is ontwerp om elk van my hoof fokusareas aan te spreek. Die vyf areas (kategorieë) was: informele leer, vryetydsaktiwiteite, familie-aktiwiteite/praktyke en gemeenskapsinteraksies. Hierdie vyf kategorieë is gekies gebaseer op my voorgevoel dat dit die areas sou wees waarin my leerders fondse van kennis sou hê ('n uitleg van my onderhoudsvrae wat spesifiek met die doel van my studie korreleer word ingesluit (sien Bylae).

Elke respondent is persoonlik gekontak om 'n onderhoud met hulle te skeduleer volgens 'n gepaste tyd en plek sodat hulle daarmee kon saamstem. Ek het die onderhoude by die respondente se huise gevoer omdat dit gemaklik vir hulle sou wees en omdat dit maklike toegang sou bied tot enige material waarna daar moontlik gedurende die onderhoude verwys kon word. 'n Moontlike uitdaging wat ek verwag het, was dat dit by tye nie moontlik sou wees om die onderhoude by hulle huise te voer nie weens geraasvlakke. In hierdie geval het ek my gewend tot 'n alternatiewe plek soos bv. die skool om sodanige onderhoud uit te voer. Ek het die tyd en plek van die onderhoud 'n dag voor die afspraak bevestig om die moontlikheid dat ek die respondent sou misloop te verminder. Voor die bekendmaking van die doel met die onderhoude het ons betrokke geraak in informele gesprekke wat nie direk met die studie verband hou nie om die respondent op sy/haar gemak te kry. Ek het die respondente herinner aan die lengte wat ek verwag het die onderhoud sou duur. Ek het kernnotas gemaak oor elkeen se antwoorde en dit as rugsteuning gebruik indien enigiets met die opname verkeerd sou loop. Die data vanaf die onderhoude het ek verbatim transkribeer.

Hierdie onderhoude het ek voorgehou as 'n manier om oor die leerders se wêreld te skryf en as 'n manier om dit in die spel in te bring. Ek het in gedagte gehou dat dit nie 'n spieëlbeeld van hul eksterne wêreld, of 'n venster tot die innerlike lewe van die leerders was nie (Dillard, in Denzin, 2009:217). Dit het gefunksioneer as 'n narratiewe toestel wat toegelaat het dat hulle stories oor hulself kon vertel. Ek het gepoog om die onderhoude se betekenis kontekstueel te hou (Dillard, in Denzin, 2009:217). Vir my was dit 'n aktiewe teks, 'n plek waar betekenis geskep en uitgevoer is. Met die uitvoering daarvan wou ek hê dat hulle teks hul wêreld moes skep, soos hulle dit betenisvol en sinvol verbeeld het. Hierdeur het ek 'n selektiewe en onsistematiese teks gerekonstrueer van wat hulle wêreld volgens hul eie weergawes bied. Dit was onderhoude geleë in komplekse stelsels van diskoerse waar daaglikse tradisionele betekenis bymekaar kom en mekaar toelig. Hierdie ingegraveerde beleefde betekenis van hul ervarings het my toegelaat om dieper en ryk weergawes van hul narratiewe te bied (Denzin, 2009:218). Dit het 'n interpretasie van hul wêreld ontlok. Hul stories het in 'n verklarende verhouding tot die wêreld wat dit geskep het, gestaan. Dit het langs 'n wêreld gestaan waar groter menslike sake ter sprake was, maar waar die leerders se skepping slegs een klein deel was. Alhoewel ek die lewensgetroue materiaal van die leerders geabsorbeer het, het ek nie toelaat dat dit my mislei nie. Ek kon hul werklike wêreld in sy oorspronklike vorm sien. Verder moes ek gereeld nadink en spesiale aandag gee aan aspekte (bv. ruimtes, netwerke, ens.) wat mekaar moontlik binne hul stories mag oorkruis (Gubrium & Holstein, in Denzin, 2009:224).

4.7 Die vaslegging van data

Vir hierdie studie het ek beplan om na hierdie leerders se 'fondse van kennis' met betrekking tot hul aspirasies te soek deur middel van in-diepte onderhoude en observasies binne hul beleefde ruimtes. Die navorsingsbenadering wat ek gebruik het, is gebaseer op die begrip van huishoudings, identifiseerbare kulturele temas en was kwalitatief van aard. Ek het soos González *et al.* (2005) die gebruik van 'n kombinasie van sorgvuldige waarnemings, oopeinde-vrae en semi-gestruktureerde onderhoudstrategieë gekombineer. Hierdeur het ek gepoog om die komplekse funksies van huishoudings akkuraat binne hul sosio-kulturele en sosio-ekonomiese kontekste weer te gee. Toestemming is vooraf skriftelik vanaf die leerders verkry om 'n elektroniese opname van elk van die onderhoude te maak en hierdie audiobande is gemerk ("labelled"). Elke onderhoud is afsonderlik getranskribeer en opgesom. Die respondente is

verder ook vooraf ingelig dat hulle die reg het om na afloop van die onderhoude na die opname te luister om te help met die verklaring daarvan.

Na afloop van elke onderhoud is 'veldnotas' gemaak, waarin my indrukke van die onderhoud vasgelê is. Hierdie notas het my gehelp om die prosesse verbonde aan elke onderhoud te onthou en te herroep. Die volgorde van gebeure, dit wat ek oor die verloop van die onderhoud gehoor, gesien, beleef en gedink het, is hierdeur vasgelê. Hierdie detail het dit vir my moontlik gemaak om 'n beter analise te doen (Siverman 2010:230). Die strategie wat ek gebruik het, word vervolgens bespreek.

4.8 Data analise strategie

Getrou aan etnografiese studies het ek geput uit veelvuldige bronne van inligting (Hammersley, 1990). González *et al.* (2005) stel voor dat drie leerders en hul gesinne om onderhoude genader moet word, maar ek het vyf gekies. Hulle benadruk dat meer onderhoude met verloop van tyd bygevoeg kan word om die insigte van die gemeenskap te verkry. Die tydperk waarin my onderhoude plaasgevind het, was vanaf April 2012 tot en met die einde van September 2013. Ek het onderhoude met die leerders en hul gesinne gevoer en ek het my besoek aan hul huise en onderhoude gestruktureer rondom die take soos deur González *et al.* (2005) beskryf word. Die doel was om die onderliggende aspekte van hul lewens in hul natuurlike omgewing vas te vang. Hier was my fokus op hul 'fondse van kennis', dit wil sê die kennis en waardes van hul gesinne en gemeenskapstelsels. Spesifieke aandag is veral geskenk aan die kennis en bykomende kapitaal in hul plaaslike huishoudings om die ontwikkeling van leerpraktyke te vestig (González *et al.*, 2005:19).

Die onderhoude het elk 'n ander fokus gehad. Ek het die fokus van die onderhoude gewissel soos voorgestel deur González *et al.* (2005). Die vrae is ook sodanig gewysig en is verbind met die begrip en interpretasie van die sosiale kapitaalteorie van Bourdieu, met die spesifieke fokus op die woonbuurtdinamika. Data vir die eerste navorsingsvraag, "Watter begrip koppel leerders binne 'n werkersklaswoonbuurt aan hul leerpraktyk ontwikkeling?" het bestaan uit die kritiese beskouing van onlangse literatuur wat betrekking het op die onderwerp, asook die bestudering van tekse wat deur die leerders geskep is. Dit het ook gefokus op die vestiging van 'n verhouding met die leerders en hul gesinne. Hierdeur het ek gepoog om onderlinge vertroue te skep of, soos

González *et al.* (2005) dit noem, “*confianza*” (die Spaanse woord vir vertroue), met die leerders en hul gesinne, wat baie belangrik was. Dit was gebaseer op “*confianza en confianza*” – vertroue in wedersydse vertroue (Vélez-Ibáñez, 1983). Hierdie wedersydse vertroue het my ook toegelaat om die sosiale netwerke wat in elk van die huishoudings teenwoordig is, te ondersoek. Op die wyse kon ek scenario’s ondersoek wat in die onderhoude bespreek is en wat gedraai het rondom die leerders se omgewing, skool, en die ouers se werks- en lewensgeskiedenis. Dit het ten doel gehad om ’n goeie beeld en gevoel vir hul beleefde omstandighede te verkry. Die vrae was oop en ek het die stories van die leerders en hul gesinne verwelkom.

Data vir die volgende navorsingsvrae is gegenereer:

Watter sosiale praktyke gee vorm aan die gebruik en begrip van sodanige leerpraktyke?

Hoe kan hierdie breë sosiale dinamika gekoppel word aan hul leerpraktyke?

Hierdie data is verkry uit waarnemings en semi-gestruktureerde onderhoude. Hierdie onderhoude was meer in diepte as die eerste stel onderhoude. Hulle was ook meer oop as die eerste onderhoude, maar ek het gepoog om roetine-praktyke van die huishouding vas te vang (González *et al.*, 2005:13). Ek was op soek na inligting soos oor watter aktiwiteite die leerders in die huis doen (bv. tuinmaak, huisverbetering, kindersorg en verskeie stokperdjies). Verder het die onderhoude gefokus op die begrip van die sosiale netwerke van hierdie leerders en hulle gesinne en waartoe hulle aspireer. Tipies van die onderhoude het die mees komplekse en gewoonlik die mees onthullende weergawes te doen gehad met hul ervarings. Ek het gevind dat dit ongelooflik was hoe baie hierdie gesinne hul vertroue in my oor die loop van die onderhoude gevestig het. Teen die tyd wat ek die huise vir die derde stel onderhoude besoek het, is ek deur die gesinslede by die ingang van hul huise met glimlagte op hul gesigte en drukkie ontmoet. Dit was baie anders as toe ek hul huise vir die eerste keer besoek het. Tydens hierdie onderhoude het ek vrae oor ouerskap, die grootmaak van hul gesinne en wat dit was om ’n ouer in hierdie moeilike omstandighede te wees. Ouers is ook gevra om stories te deel oor hul ervarings en hoe daardie ervarings soortgelyk is aan en/of verskil van hul kinders s’n. Hulle is ook gevra om hul verhouding tot skoolopleiding, bure, die kerke en ander gemeenskapsorganisasies waarvan hulle deel was, te beskryf.

Ek het ook die leerders se perspektiewe van hul beweeglikheid ondersoek, aangesien die leerders voortdurend tussen die huis en die skool beweeg het. Die wyse waarop daar met die leerders onderhoud gevoer is, was soms vergelykbaar met die onderhoude van die volwassenes. Terwyl die inhoud of vrae soortgelyk was vir die onderhoudsproses, moes die leerders hul antwoorde in 'n semi-gestruktureerde formaat gee. Dit is gedoen omdat ek besef het dat kinders soms minder geneig is om lang, oop antwoorde te gee. Dit het gehelp om die leerders gefokus te hou en te luister na wat gevra is.

Die data wat deur die onderhoude verkry is, is in in teks vasgelê deur transkripsie. Ek het alle transkripsies en die uittik daarvan self gedoen. Dit het my die geleentheid gebied om betrokke te raak by die data. Ek het ook verder die geleentheid gekry om 'n geakkumuleerde gevoel vir die data as 'n geheel te ontwikkel (Huberman & Miles, 2002:312). Elke onderhoud is afsonderlik getranskribeer. Volgens Silverman (2010:240) hou die vaslegging van data deur opname en transkripsie verskeie voordele in. Dit is nie net 'n amptelike weergawe van die onderhoud nie, maar daar kon weer en weer geluister word en verbeteringe op die eerste transkripsie aangebring word om groter sin van die gesprek te maak. Ten einde die data te beskerm, het ek rugsteunkopieë van alle data gemaak. Hierdie data is toe in 'n veilige plek bewaar (Patton, 2002:441).

'n Stel data is vanuit die onderhoude geselekteer en voorsiening is in 'n breë kantlyn vir die koppeling van kodes daaraan gemaak. Die hele teks is bestudeer ten einde 'n geheelindruk van die inhoud te verkry (Henning *et al.*, 2004:104). Namate ek bekend geword het met die materiaal het ek notas in die kantlyn neergestip. Die waarnemingsnotas wat reg deur my veldbesoek gemaak is, is ondersoek in terme van die skool-, woonbuurt- en verwante aktiwiteite. Ek het deur die leerders se response gelees en hul gevoelens, gedagtes en aktiwiteite wat deur hulle gereflekteer en beskryf is, neergeskryf. Volgens Merriam (2009:219) behoort die navorser voortdurend te reflekteer oor persoonlike waardes en aannames, asook die invloed wat dit mag uitoefen op die navorsingsproses en die interpretasie van die navorsingsbevindinge. My bekendwording met die data het my indompeling daarbinne behels deur na die opnames te luister, die transkripsies te lees en my veldnotas te bestudeer (Huberman & Miles, 2002:312). Dit is opgevolg deur die kodering van my data.

Volgens Charmaz (2000:515) behels kodering die evaluering van data, en die definisie van aksies of gebeurlikhede wat die navorser help om 'n nuwe perspektief op die materiaal te verkry vir verdere data-insameling. Kodes is geskep soos ek deur die data gewerk het. Hulle is geselekteer volgens wat hulle vir my beteken het. Hierdie kodes het die aard van die 'fondse van die kennis' wat ek verwag het om te vind ingesluit, soos familie, portuurgroepkultuur, populêre kultuur en gemeenskapsfondse. Namate my studie gevorder het, het ek die aanvanklike kodes verander op grond op my persoonlike ervarings met die leerders. Transkripsies is herlees en eenhede van betekenis is geïdentifiseer en gemerk. 'n Lys van al die kodes is gemaak om te kyk vir ooreenstemmigheid. Nadat al die kodes tot die verskillende betekenisgewende eenhede toegeken is, is verwante kodes gegroepeer of gekategoriseer (Henning *et al.*, 2004:104). Die kategorisering was die stap in die analise waar data gegroepeer en georganiseer is, "to identify possible themes, interpretations, and questions" (McMillan & Schumacher, 2001:465). Die data is gebruik as 'n gids ten einde te besluit wat om die kategorie te noem. Daarna is interverwantskappe uitgewys en veralmenings gemaak (McMillan & Schumacher, 2001:465). Dit is opgevolg deur die inligting tematiese te organiseer.

Volgens Henning *et al.* (2004:107) behels tematiese organisering die kodering en kategorisering, sowel as die uithaal en konstruering, van temas uit kategorieë. Die temas wat vanuit die kategorieë voortgespruit het, is in 'n raamwerk gekonstrueer en duidelik opgeskryf as teks in die data-analise hoofstuk. Die skepping van 'n tematiese raamwerk sluit in beide logiese en intuïtiewe denkwyses en verseker dat die oorspronklike navorsingsvraag (Hoe konstrueer hoërskool werkerklasleerders hul leerpraktyke binne hul werkersklaswoonbuurt?) ten volle aangespreek word (Huberman & Miles, 2002:314). Elke tema is gebruik as die basis vir die argument om die navorsingsvraag te beantwoord. Dit was ook belangrik ten einde dialoog te verskaf wat ondersteuning bied aan die temas en om die aanhalings vanuit die onderhoude wat as betroubare en oorspronklike bewyse gedien het, in beskrywings te gebruik (Creswell, 2002:275). Hierdie aspek het 'n invloed gehad op die wyse waarvolgens ek my bevindings neergeskryf het.

Die bevindings was die slotsom waartoe ek ná my analise gekom het. Daar was bevindings met betrekking tot die skoolkonteks en bevindings in terme van die algehele fokus, spesifiek met betrekking tot hierdie ondersoek. Aan die einde van die empiriese ondersoek moes ek die proses in verband met die bevindings van my bestaande teoretiese raamwerk. Ek moes wys of dit (my

empiriese ondersoek) hierdie bevindings ondersteun of verkeerd bewys deur die nuwe interpretasie daartoe te voeg. Interpretasie beteken ook om mededingende interpretasies in ag te neem en te wys tot watter mate hulle ondersteuning bied aan die data vir die verkose interpretasie (Mouton, 2001:109). Interpretasie open die wêreld vir die leser deur ryk, gedetailleerde beskrywings rakende die onderwerp (Hoe konstrueer hoërskool werkerklasleerders hul leerpraktyke binne hul werkersklaswoonbuurt?) op so 'n wyse dat die lesers in staat sal wees om hul eie interpretasies omtrent die betekenis en betekenisvolheid sal kan verskaf (Patton, 2002:438).

Waarnemings is ook tydens die onderhoude gedoen. Waarnemings is een van die primêre wyses van data-insameling in kwalitatiewe navorsing. Dit bied 'n eerstehandse weergawe van die situasie onder studie en, gekombineer met onderhoude en dokument-analise, maak dit voorsiening vir 'n holistiese begrip van die fenomeen wat ondersoek word (Merriam, 1998). Dit word hoogs beklemtoon in die fondse van kennis-benadering tot die invordering van data, want die navorser skenk veral aandag aan die omgewing.

Sorgvuldige waarnemings behels “focusing on respectful talk between people who are mutually engaged in a constructive conversation” (González *et al.*, 2005:5). Dit is noodsaaklik dat die waarnemer aandag skenk aan detail, nie net aan wat gepraat word nie, maar ook aan dit wat waargeneem word. Dit is belangrik om die omgewing te evalueer – nie net in die leerders se huise nie, maar ook in die plaaslike omgewing. González *et al.* (2005) bied verskeie voorbeelde van materiaal as leidrade van moontlike fondse van kennis, soos in tuine (botaniese kennis), ‘patio’ kennis (kunstenaarkennis en ‘masonry’ kennis), voertuie herstel (meganiese kennis), gereedskap in die huis of erf (vakmankennis), of ornamente wat openlik sigbaar is.

Deur my waarnemings het ek daarna gestreef om te sien hoe min ons oor die skolingprosesse van verskillende groepe kinders weet (Fataar, 2007b). Hierdie waarnemings is strategieë wat ek gebruik het om data oor die sosiale orde, instellings of situasie wat bestudeer word (Merriam, 1998) in te samel. Die konteks van hierdie navorsing fokus op die kultuur van landelike werkersklasleerders, dus het die waarneming van hierdie leerders en hulle gesinne in hul huislike omstandighede my gehelp om hul kultuur en kulturele praktyke te verstaan. Hierdie aangeleenthede het ek toe as 'n narratief weergee.

4.9 Data-analise: Narratiewe data-analise

Ek het 'n narratiewe benadering gebruik ten einde die storie daar te stel van hoe leerders hul leerpraktyke tot hul aspirasie-vorming aanwend, want dit is nie net 'n aanvaarde metode van kwalitatiewe navorsing nie, maar is ook volgens my die mees geskikte manier om die beleefde ervarings van die leerders weer te gee. In 'n narratiewe analise (of storievertelling, soos ek verkies om dit voortaan te noem), is die taak van die navorser om data-elemente in 'n storie aan te bied wat dit verenig en daaraan betekenis gee. Hier is die data-elemente nie noodwendig in boeiende vorm nie (soos in die ontleding van die verhaal nie), maar eerder beskrywings van gebeure en ervarings, sowel as inligting uit verskillende bronne, soos onderhoude, veldnota waarnemings, tydskrifte, openbare en privaatdokumente. Die doel van die analise was om die verskillende bydraende elemente van die data te verstaan. Sodoende kan moontlike patrone en neigings geïdentifiseer of geïsoleer word en bepaalde temas in die data daargestel word (Mouton, 2009:108). Hierdie narratiewe analise is dus gedoen ten einde begrip te bekom van die data soos dit die vertellings en betekenis wat dit vir die deelnemers ingehou het. Narratiewe analise het my toegelaat om verskeie (byvoorbeeld taalkundige, biografiese en sielkundige) aspekte te verken. Dit het my ook 'n paradigma gebied om eerder te fokus op die betekenis van omstandighede as op die waarheid as eindproduk van die ondersoek. Ek glo dat die deelnemers se ervarings van hul 'fondse van kennis' met betrekking tot hul aspirasies nuwe kennis oor hoe hulle hulself sien in verhouding tot hierdie aspekte sal ontbloom, en dat dit hul ervarings 'n stem sal gee.

Vanuit 'n narratiewe raamwerk het hierdie werk my ruimte gebied om te luister na die verhale van die leerders. Hierdeur kon ek die oortuigings, idees en praktyke van die breër kultuur waarin die deelnemers leef, ontdek, erken en (de)konstrueer. Ek was in staat om 'n ander stem te gee as die een wat dit moontlik mag oorheers. Die deelnemers was in staat om hul vertellings vanuit verskillende perspektiewe weer te gee en ek kon moontlike verhale van ander ervarings ontdek (Combs & Freedman, 1994). Deur die skepping van narratiewe was ek nie net in staat om betekenis te gee aan die konstante veranderinge van die leerders se wêreld nie, maar kon ek ook die gevoelens van die beperkings in hulle lewens weergee. Met die verhale kon ek die studente se ervarings vasvang en ondersoek soos hulle dit in tyd, ruimte, persoonlik en in verhouding tot ander mense beleef het (Clandinin & Connelly, 2000). Volgens White en Epston (1990) kry ons

die kennis van die wêreld deur middel van gewone ervarings en maak ons sin van hierdie wêreld deur van hierdie ervarings te vertel. Mense leef hul verhale deur die landskap waarin hulle leef en sodoende bou elke persoon sy identiteit deur hul eie verhale en die van ander. Hulle ervaar daaglikse ontmoetings en interaksies wat vertel moet word en dus het elke oomblik 'n boeiende verlede, en 'n moontlike toekoms wat vertel moet word (Clandinin & Connelly, 2000).

Die krag van die leerders se verhale was die grondslag wat aan my ontbloom het van hoe en waar leer binne hul beleefde konteks plaasgevind het. Hierin het hul kultuur 'n belangrike rol in hul ervarings gespeel. Dit het weerspieël dat individue nie alleen staan nie, maar deel is van 'n breër kultuur. Dit het getoon dat ons ons kennis binne gemeenskappe en vanaf diegene wat ons ken, verkry. Met ander woorde, die manier waarop ons onself ervaar word moontlik deur die sistematiese wisselwerking met ander gemaak. Die self word voortdurend geskep deur middel van narratiewe van ander mense wat in hierdie verhale wat dit omsluit, ingewef is (Freedman & Combs, 1996).

Gebaseer op die werk van Polkinghorne (1995), noem Clark (2008:5) dat wat in die narratiewe analise is 'n navorser se versamelde beskrywings van die gebeure en die sintese daarvan deur middel van 'n storie is. Op hierdie manier is die doel van narratiewe analise om stories te produseer as die uitkoms van die navorsing. Met ander woorde, die verhale wat uitdrukking kry in die leerpraktyke in beide die omgewings- en institusionele ruimtes kan gesien word as die proses en die produk. Dit kan ook gesien word as die verskynsel en die metode van die navorsing. Ek, soos Clark, was sterk beïnvloed deur die werk van Connelly en Clandinin (1990:24), wat hul benadering soos volg beskryf:

Narrative, for us, is the study of how humans make meaning of experience by telling and retelling stories about themselves that both refigure the past and create purpose in future. Deliberating storying and restorying one's life or a group or a cultural story is therefore a fundamental method of personal growth and social growth: it is a fundamental quality of education.

Narratiewe ondersoek, soos gekonseptualiseer deur Connelly en Clandinin, is 'n proses van data-insameling, wedersydse narratiewe interpretasie deur die navorsers, meer data-insameling en verdere narratiewe rekonstruksie (Clark, 2008:6). Die analise het op twee vlakke plaasgevind. Ek het begin met die data-insameling terwyl ek waarnemings gedoen het en reflekteer het in die

vorm van analitiese memorandum. Ek het gevind dat my eie onderhoude baie nuttig was in transkribering tydens die analise-proses, want ek kon gemeenskaplike temas en kategorieë wat tydens hierdie opnames navore gekom, transkribeer.

Die konstante vergelykende metode gegrond op teorieë is gebruik om die data te ontleed. Hierdie metode behels die vergelyking van verskillende mense en, byvoorbeeld, 'n vergelyking van hulle menings, situasies, aksies en ervarings met data van dieselfde individue en met hulself op verskillende tye deur voorvalle met ander soortgelyke voorvalle te vergelyk, en die vergelyking van data van hierdie kategorie met dit van ander kategorieë (Charmaz, 2000:515). Hierdie induktiewe sistematiese proses glo ek beskryf en verduidelik wat die essensie van die ervarings en betekenis van die deelnemers se lewens is met betrekking tot die navorsingsverskynsels. Ek wil aanvoer dat die konstante vergelykende data-analise metode, soos deur Henning *et al.* (2004:104-109) uiteengesit, in die analise proses aangepas en toegepas kan word.

In hoofstukke 5, 6 en 7 bied ek die data wat in die navorsing verkry is, aan. Die aard van die kwalitatiewe data wat ek verkry het, en die feit dat ek binne die interpretivistiese paradigma gewerk het, beteken dat ek dit op 'n beskrywende manier uitlatings deur die respondente kon aangebied het.

4.10.1 Kredietwaardigheid, betroubaarheid en geldigheid

In sosiale en kwalitatiewe navorsing word die argument gebied dat behoorlike oorweging geskenk moet word aan die betroubaarheid of konsekwentheid (Merriam, 2009:220) van navorsingsresultate. Lincoln en Guba (1985) stel 'n “ouditerings” benadering voor as die kriterium vir betroubaarheid ten einde die waarde van die navorsing vas te stel. Hierdie auditproses behels, “ensuring that complete records are kept of all phases of the research process – problem formulation, selection of research participants, fieldwork notes, interview transcripts, data analysis decisions, and so on – in an accessible manner” (Lincoln & Guba, 1985). Ten einde die betroubaarheid van die resultate van my navorsing te bevestig, het ek dwarsdeur my ondersoek gepoog om die ouditeringsproses te volg. Verder het ek ook 'n volledige rekord van die verskillende dokumente en prosedures van veldwerk gehou en saamgevat as deel van die algehele proses vir die bevestiging van die betroubaarheid vir my navorsing.

Geldigheid veronderstel om op die waarheid te dui. Dit verwys na hoe goed 'n idee pas met die aanvanklike werklikheid. In eenvoudige terme spreek geldigheid die kwessie aan van hoe goed ons sosiale werklikheid meet deur gebruik te maak van ons konstruksies daarvoor (Neuman, 2011:208-214).

Kwaliteitsversekering van dataverifikasie is volgens Maree en Van der Westhuizen (2009:28) onontbeerlik ten einde te verseker dat die navorsingsresultaat konstant en betroubaar is. Volgens Guba en Lincoln (1994:114) word daar twee stelle kriteria met die oog op geldigheid aan die interpretiewe metode gekoppel, naamlik die *betroubaarheids-kriteria* van kredietwaardigheid (interne validiteit), oordraagbaarheid (eksterne validiteit), afhanklikheid (betroubaarheid) en bevestigbaarheid (objektiwiteit), en die *egtheids-kriteria* van billikheid, ontologiese outentisiteit (persoonlike konstruksies), opvoedende outentisiteit (beter verstaan van konstruksies van ander), katalitiese outentisiteit (stimuleer aksie) en taktiese outentisiteit (bemagtiging van aksies). Ten einde te verseker dat my navorsingsresultaat geldig is, die waarheid verteenwoordig en, soos Scheurich (1997:81) dit stel, oor 'n voldoende mate van betroubaarheid beskik sodat die resultaat van die navorsing vertrou kan word, het ek as volg te werk gegaan deur die proses van triangulasie, 'n aspek wat ek volgende bespreek.

4.10.2 Triangulasie

Anderson (1998:131) noem dat triangulasie gelyk is aan “the use of multiple data sources, data collection methods and theories to validate research findings”. Hy noem verder dat “triangulation also helps eliminate bias and can help detect errors or anomalies in your discoveries”. Volgens Merriam (2009:215) kan die proses van triangulering die navorser se bevindinge met die realiteit versterk deur die korrelasie van verskillende metodes, bronne en perspektiewe.

Krathwohl (1998) noem dat die gebruik van triangulering die verbetering van geldigheid in kwalitatiewe navorsing verseker weens 'n proses waardeur meer as een bron van inligting gebruik word. Hierdeur word data vanuit verskillende bronne en die inligting vanuit verskillende data-insamelingsmetodes bevestig (Krathwohl, 1998:276). Krathwohl vestig die aandag op drie tipes van triangulering, naamlik data-, ondersoeker- en metodologiese-triangulering. Data-triangulering behels die gebruik van verskeie bronne van data. Ondersoeker-triangulering behels die gebruik van verskeie ondersoekers (meer as een navorser) om data op dieselfde plek in te

samel. Metodologiese triangulasie verwys na die gebruik van verskeie metodes om data in te samel deur veelvuldige bronne van data te gebruik.

My ondersoek maak gebruik van metodologiese triangulasie. Die data is volledig en stapsgewys ontleed ten einde te verseker dat die proses van kategorisering volledig uitgevoer is ten einde *konstruksie geldigheid* (Andrande, 2009:48) te verseker. Die gebruik van kodering het dit vir my moontlik gemaak om kategorieë te skep en die verband tussen die kategorieë bloot te lê deur te fokus op 'n geïntegreerde kern ten einde *interne geldigheid* te verseker (Andrande, 2009:49). Volgens Merriam (2009:213-215) is kredietwaardigheid tydens kwalitatiewe navorsing gelykstaande aan die term *interne geldigheid* wat tydens kwantitatiewe navorsing gebruik word. Kredietwaardigheid erken dat realiteite subjektief van aard is en dat realiteite deur verskeie perspektiewe beïnvloed word. Dit verwys dus na samehang tussen die wyse waarop die navorser die bevindinge interpreteer en voorstel, en na die perspektiewe van die deelnemer. Ten einde die kriteria van *eksterne geldigheid* te verseker, is die dimensies van ruimte en tyd in ag geneem. Tydens die studie is drie verskillende metodes van data-insameling gebruik, naamlik observasies, veldnotas en individuele onderhoude. Data vanuit hierdie verskillende metodes is daarna onderwerp aan 'n proses van triangulering om verskillende temas te identifiseer. Dit is gedoen ten einde dit moontlik te maak dat data wat in 'n bepaalde konteks gegenerer is, ook bruikbaar sou wees in 'n ander opset en tyd en sodoende sou dit dus moontlik wees dat die bevindinge van hierdie navorsing veralgemeen kan word. Navorsing wat van die interpretiewe paradigma gebruik maak, is volgens Andrande (2009:50) nie noodwendig daarop ingestel om resultate te lewer wat 'n tweede navorser sal kan herhaal nie, maar eerder om resultate te lewer wat vertrou kan word en betekenisvol is. Ten einde te verseker dat die resultate betroubaar is, is die kwalitatiewe data in hierdie navorsing in die vorm van onderhoude, observasies en veldnotas versamel. Die onderhoude is elektronies opgeneem en getranskribeer. Al die deelnemers het verder persoonlik die geleentheid gekry om die transkripsies van die onderhoude te hersien ten einde akkuraatheid te verseker en bykomende inligting te verskaf om verseker dat die bevindinge op korrekte en volledige data berus. Hierdeur kon ek 'n meer gedetailleerde en gebalanseerde weergawe gee van die situasie. Dit het verder ook die validiteit, betroubaarheid en kredietwaardigheid van die studie verseker en my bevindings so versterk.

4.11 Etiese oorwegings

4.11.1 Etiese klaring

Etiese oorwegings is 'n belangrike navorsingspraktyk aangesien die navorser daardeur te kenne wil gee dat alle belanghebbendes se betrokkenheid by die navorsing gerespekteer word. Skriftelike toestemming om die navorsing by die skool/e uit te voer is via die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) (verwys na Bylae A) verkry. Toestemming om navorsing binne die skool te doen, is ook van die betrokke sekondêre skool se beheerraad verkry (Bylae B). Die beheerraad is verseker dat die skool in die navorsing anoniem sou bly, maar dat die naam slegs in die geval van korrespondensie met die WKOD gemeld sal word. Etiese klaring van die Etiekkomitee (Universiteit Stellenbosch) is verkry deur aansoek te doen by die Stellenbosch Stellenbosch se Navorsingsetiekkomitee: Mensenavorsing (Nie-Medies) (Bylae C).

4.11.2 Ingeligte toestemming

Volgens Diener en Crandall (in Cohen *et al.*, 2003:51) is ingeligte toestemmingsprosedures waar individue kies of hulle aan enige navorsing wil deelneem nadat hulle deeglik ingelig is omtrent die feite wat hul besluit moontlik mag beïnvloed. Toestemmingsvorme waar ouers of voogde 'n skriftelike onderneming gegee het dat hulle kinders wel aan die studie mag deelneem, is onderteken voor die onderhoude plaasgevind het (verwys na Bylae D). Ek het die potensiële deelnemers genoegsame inligting omtrent die studie gegee op 'n eenvoudige manier wat maklik verstaanbaar was. Hierdeur het ek hulle in staat gestel om 'n ingeligte besluit te maak of hulle aan die studie wil deelneem of nie. Ek het hulle ook die geleentheid gegee om vrae oor die studie te stel sodat dit hulle kon help besluit of hulle wel wil deelneem. Ten einde te verseker dat die deelnemers se toestemming vrywillig en ingelig was, het ek 'n duidelik geskrewe geformuleerde navorsingsprotokolvorm in hul moedertaal opgetrek waarin ek alle aspekte duidelik gemaak het. Hierdie vorm is aan hulle voorgelees en in detail verduidelik.

4.11.3 Vertroulikheid en anonimiteit

Vertroulikheid en anonimiteit is verseker daardat alle deelnemers wat by die navorsing betrokke was, verseker is dat hul identiteite onder geen omstandigheid bekend gemaak sou word nie. Tydens die studie is daar gepoog om te alle tye eerlik en regverdig op te tree in 'n poging om

geen van die deelnemers te mislei nie. Verder is die aspek van vertroulikheid aangespreek waar daar verseker is dat die privaatheid en identiteit van die skool en dorp, sowel as die deelnemers, deur die gebruik van skuilname beskerm is. Rou data en alle inligting is met vertroulikheid slegs deur die navorser en studieleier hanteer, wat verseker het dat die beginsel van vertroulikheid konstant gehandhaaf is. Die onderhoude is op band opgeneem en die bande is in 'n kluis gestoor en na afloop van die transkripsieproses vernietig. Ek was veral bewus van die kwesbaarheid van die minderjarige kinders wat in hierdie studie gebruik is. Dit was vir my belangrik om vertroue met hulle te bou en hul veiligheid te verseker (Clark, 2008:14).

4.12 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek die metodologiese aspekte verwant aan my navorsing gedek. Dit het 'n rasionaal gebied vir die gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma, en die keuse van etnografie as die mees gepaste navorsingsontwerp om die navorsingsvraag en subvrae te beantwoord. Ek het ook gemotiveer waarom die interpretiewe teorie die mees gepaste navorsingsparadigma vir hierdie navorsing is. Dit is gevolg deur 'n beskrywing van die navorsingsontwerp, en metodes en prosedures wat gebruik is om die data te versamel en te ontleed. Dit is afgesluit met 'n bespreking van die toepaslike etiese aspekte en die kwessie van geldigheid.

Hoofstuk 5

Leeridentiteitsposisionering gegrond in ‘doxa’

5.1 Inleiding

Die fokus van hierdie hoofstuk is om ’n begrip te bied van hoe leerders se doxa inwerk en hulle oriënteer tot gestaltegewing van hul leeridentiteitsposisionering. Met leeridentiteitsposisionering verwys ek na hoe hulle hulself plaas en hul leer bemiddel deur middel van diskursiewe praktyke in hul konteks. ’n Ontleding van posisionering in die leerkonteks maak sigbaar die maniere waardeur “positionings are discursively achieved not only as ‘normal’ but as the way things are and should be” (Davies & Hunt, 1994:389). Wortham (2006) wys daarop dat hierdie praktyke die wyse verteenwoordig waarop leerders op diskursiewe maniere betrokke raak by leer. Volgens Wortham (2006) beïnvloed dit hoe leerders toegang tot en gebruik van leergeleenthede verkry. Leerposisioneringspraktyke is mede-vormend tot die aard en uitkoms van leer onder leerders. Holland en Leander (2004:131) gebruik die metafoer van “lamination” om leerposisionering te verduidelik. Holland *et al.* (2004:131) noem dat “person and the category plus the memories and artefacts of past episodes of positioning become virtually laminated onto one another and so come to constitute a hybrid unit in social and emotional life”.

Wat ek dus poog om te bied is ’n beskrywing van die verhouding van hoe hulle dink van en oor hul agentskap met betrekking tot leer en die leeridentiteite wat hulle aanneem om hul aspirasies te verwesenlik. Die data wat ek in hierdie hoofstuk aanbied, weerspieël hoe die dimensies van hul sosiale verhoudings en sosiale strukture hul leeridentiteite beïnvloed soos hulle met hul alledaagse ervarings met betrekking tot hul leerposisionering binne hul woonbuurtomstandighede onderhandel. Met ander woorde, wat ek in hierdie hoofstuk vasvang, is die leerders se sin van hul wêreld, waarna Bourdieu verwys as ’n ‘doxic’ ervaring met betrekking tot die bou van hul leeridentiteitsposisionering.

In sy werk *Outline of a Theory of Practice* gebruik Bourdieu (1977a) die konsep *doxa* om die omvang van “what’s taken for granted” in enige gemeenskap te beskryf. Hy bied die konsep *doxa* as ’n retoriese term wat dikwels vanselfsprekende opinies en oortuigings (“belief and opinion”) weergee. Volgens Bourdieu is doxa iets meer as net ’n opinie of oortuiging. Dit is ’n “mental condition” of “state of mind”. Bourdieu noem dat dit ‘doxic’ opvatting is wat ’n agent

se optrede en denkwysse binne 'n spesifieke veld bepaal. Dit is mense se 'doxa' wat maak dat hul denkprosesse binne uiteenlopende sosio-strukturele ruimtes met betrekking tot hoe hulle by hul leerpraktyke betrokke gaan raak 'n algemene vanselfsprekende status verkry. Ek hoop om te verstaan hoe hul doxa die middel is waardeur mikro-interaksionele prosesse met verskillende vorme van kapitaal omskep word in geïnstitusionele kulturele kapitaal. Daar is 'n verband tussen hierdie leerders se habitus en doxa. Dit is hul doxa wat hul habitus op bepaalde wyses informeer en vorm, maar hierdie aspek bespreek ek in die volgende hoofstuk.

Die konsep doxa is sentraal tot hoe ek my data-aanbieding organiseer. Ek argumenteer dat dit hul doxa is wat die betekenisgewingsmiddel is wat bydraend is in die konstruksie van hul leeridentiteitsposisionering. Dit is weens hul doxa dat hulle bepaalde vorme van kapitaal sal wil bekom. Verder vorm 'doxic' opvattinge die vergestaltung van 'n persoon se optrede en denkwysse met betrekking tot hoe hy gaan leer. Met ander woorde, dit is hul doxa wat hul denkprosesse met betrekking tot hul leeridentiteitsposisionering oriënteer. Dit vorm die manier hoe hulle hul ervarings en omstandighede met betrekking tot die vorming van wat hulle moet leer om te kan oorleef en om suksesvol te wil wees interpreteer. 'n Verdere aanname wat ek maak, is dat hierdie leerders se doxic opvattinge ook dien as die basiese bemiddelaar van hoe hul leerposisioneringsprosesse binne hul woonbuurtomstandighede plaasvind. Ten einde my fokus verder te versterk, wil ek meld dat die leerderidentiteit wat die leerders aanneem, slegs in oënskouwende kan word deur te kyk na die aangeleenthede met betrekking tot hoe hulle hul in verhouding tot hul omstandighede sien en daaroor dink. Hul doxa funksioneer as die besondere dinamiese middel tot hul leerposisionering binne hul sosiale konteks waar daar medevormende aktiwiteite en prosesse tot hul leerpraktyke bestaan. Dit informeer hoe hulle hul leerhulpbronne in die loop van hul alledaagse leeraktiwiteite bou en gebruik. Ek beweeg dus vanuit die perspektief dat leerders se leerposisionering slegs verstaan kan word deur te fokus op hoe hulle doxa inwerk of op hul leerposisioneringsaktiwiteite wat gekenmerk word deur hul alledaagse lewenservarings.

Ek het hierdie hoofstuk op 'n tematiese wyse benader en georganiseer. Die hoofstuk begin met 'n voorstelling van die sosiale konteks waarin ek my navorsing uitgevoer het. Hierdie bespreking is noodsaaklik, want hierdeur poeg ek om vir die leser 'n beeld te bied van die konteks waarin die studie verstaan moet word. Met ander woorde, ek bied 'n beskrywing van die sosiale konteks

waarin die studie plaasgevind het ten einde 'n oriëntasie te bied tot hoe sosiale invloede inwerk op leerders se konseptualisering van hul leeridentiteitsposisionering. Dit word ook gedoen ten einde te verstaan hoe die aard van hul woonbuurt hul 'doxa' beïnvloed en toelig tot hul leerposisionering in hul ruimtelike konteks. Ek gaan vanuit die standpunt dat leerders se leerpraktykposisionering primêr of direk voortvloei vanuit die doxa van die sosiale konteks waarin hulle hul bevind, sowel as die gelokaliseerde prosesse wat uit hul hulpbronne van sosiale verhoudings voortspruit. Daarna bied ek 'n beknopte profiel-opsomming van die geselekteerde deelnemers. Die bespreking is van kardinale belang om hierdie leerders te verstaan, veral met betrekking tot hoe hul doxa inwerk op hul onderhandelings met hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke in hul fisiese geleefde ruimtes. Dit gee ons ook 'n insig in die felheid van wat dit beteken om in arm, beperkende ruimtes groot te word.

In die tweede deel word data aangebied wat verband hou met die manifestering van die konstruksie van identiteite en die bepaalde leeridentiteite wat hulle aanneem te midde van hul moeilike omstandighede. Dertens word die data daargestel wat verband hou met die manifestering van hoe hul doxa inwerk op hul hulpbronne met betrekking tot die bepaalde leeridentiteitsposisionering wat hulle aanneem.

5.2 Die sosio-ruimte dinamiek van Arendsehoop

Hierdie afdeling fokus op die inwerkende invloed wat hierdie leerders se landelike ruimtelike konteks op die konstruksie van leeridentiteitsposisionering het. Ek argumenteer dat hierdie plek 'n belangrike rol speel in die formulering van hoe hul leerposisionering plaasvind. Daar is 'n verwantskap tussen die leerders se ruimtelike konteks en hul doxic opvattinge. Die analitiese fokus van hierdie afdeling is dus op die verhouding tussen die ruimtelike konteks van die betrokke woonbuurt aan die een kant en die leerders se posisionering daarin aan die ander kant. Ek bied dus die invloed van hul woonbuurt op hul doxa met betrekking tot hul leerposisionering aan. Ek beklemtoon hul persepsies en denkwyses oor hul ruimtelike oriëntasie, en hul verhouding met die ruimte. Deur te fokus op die interaksie tussen die sosiale konteks en die leerders se verskeie identiteite, poeg ek om tot 'n begrip te kom van hoe hul leeridentiteite in verhouding tot hul plek in hul bepaalde sosiale ruimte verwerf is. Ek probeer dus bloot te lê hoe die leerders se doxic opvattinge deur hul omgewingsomstandighede gevorm word en dus 'n

impak het op hul leeridentiteite sodat hulle op bepaalde wyses met hul leerpraktyke betrokke raak.



Hierdie (foto hierbo) was die beeld wat my begroet het die eerste dag toe ek Arendsehoop (skuilnaam), 'n benadeelde landelike gemeenskap in die Wynland-distrik van die Wes-Kaap in Suid-Afrika, binne gegaan het. Die woonbuurt het grootskaalse armoede en diep gewortelde sosiaal-maatskaplike probleme weerspieël. Verder was dit 'n gebied met 'n goed gevestigde gemeenskap, met 'n merkwaardige vlak van vaardighede en individuele talente onder sy mense. Die maatskaplike infrastruktuur van die dorp was beperk tot 'n primêre skool, 'n hoërskool, kerke, 'n munisipale kliniek, 'n crèche en 'n nasorgsentrum vir jong kinders. Daar was geen biblioteek en slegs 'n paar sportgeriewe as vermaak vir die jeug. Ten spyte van die armoede was dit grootliks 'n Christen-gemeenskap met godsdienstige kerkgangers. Dwelms en alkohol was voortdurend 'n bron van kommer. Die gebied was ekonomies kwesbaar, met meer as 65% van volwassenes wat werkloos was (volgens die prinsipaal van die skool is dit meer), en die dorp het min gemeenskapsfasiliteite.

Die laer ent soos jy die gebied binnekom, bekend as die onderdorp, is waar vroeër inwoners en die middelklas woon. Dit is die oudste deel van die dorp, met die eiendomme van die oorspronklik inwoners. Die boonste deel, bekend as die bo-dorp, was minder ontwikkel in terme van behuising en was die tuiste van hoofsaaklik die landbou-werkersklasmense. In hierdie deel van die dorp, ook bekend as die 'skiem', is daar 'shacks', sowel as 'shack'-uitbreidings tot huise. Uit my waarnemings wil ek dit tipies koppel aan 'n tipe plakkerskamp, maar net beter ontwikkel.

By sommige huise was daar duidelik bewyse dat sommige gesinne gespaar het vir boumateriaal om hul huise uit te brei of te verbeter.

Gekoppel aan die wêreld ekonomie, het Arendsehoop deur fases van ekonomiese insinking gegaan. Werkloosheid was wydverspreid. Die redes hiervoor was uiteenlopend, maar die grootste was die feit dat die landbou-ekonomie in die vallei vinnige veranderinge ondergaan het. Grootskaalse meganisasie en afdankings op plase wat deur Anglo American Farms (AAF) in die 1990's aangekoop is, het 'n aansienlike afname in die getal plaaswerkers meegebring. Terselfdertyd was daar 'n toename in die privatisering van plaaswerk, wat gelei het tot die groei van 'n groep mense wat nie toegang tot behuising en dienste gehad het nie (Van der Waal, 2005:11). Tydens die oesseisoen is daar swaar gesteun op seisoenale werk as plaasarbeiders. Vir die res van die jaar het werkloosheid hoogty gevier en slegs 'n paar gesinne was in staat om hulself finansieel te onderhou. Dit het ook 'n duidelike onderskeid tussen die "haves" and "have-nots" teweeg gebring. Hierdie onderskeid kom duidelik na vore, want een leerder noem dat:

Wanneer jy diep in die 'nitty gritty' aspekte van dinge kyk, het almal hulle 'issues'. Hulle wys dit nie, maar ek kan dit aanvoel. Hulle [verwysend na die wat het] dink hulle is beter as ons. Hier is nie werk nie en min geleentede vir jongmense. Soms kyk ons maar vir mekaar en wag dat iemand iets sal gee of bring. (Sally)

Baie mense doen 'casual' werk of is aktief in oorlewingsbesighede soos 'spaza' winkels. Sommige het selfs die opsie geneem om op onwettige maniere besigheid te doen, soos dwelm- en drankhandel. Ek het egter ook waargeneem hoe die lede van hierdie gemeenskap saamwerk deur middel van informele sosiale netwerke en mekaar op 'n daaglikse basis ondersteun (Millstein, 2007:35, in Du Plooy, 2010).

Ek het gou ontdek dat in baie huishoudings die vroue die broodwinners was. Hierdie vroue was egter nie selektief wanneer dit kom by werk nie. Hulle het basies enige werk gedoen net om in hul kinders se behoeftes te voorsien. Die meerderheid het in die plaaslike landbouwerkhede gewerk, meestal as vrugtepakkers, sowel as by die plaaslike Rhodes Fruit Farms (RFF)-vrugte-inmaakfabriek wat deel gemaak het van AAF. Ongelukkig is die implikasie van die werk op die vrugteplase dat hierdie werk seisoenaal is, wat werkloosheid gedurende die wintermaande veroorsaak. Verder het baie van die mans kontrakwerk as bouers en verwers gedoen. Gedurende wintermaande en wanneer die boubedryf 'n afname getoon het, moes die manne wag vir werk.

Die gevolg was dat, as gevolg van die werkloosheid, armoede en verwante vorme van moedeloosheid soms gelei het tot sosiale euwels.

As gevolg van die hoë werkloosheidsyfer het baie ouers nie oor die nodige hulpbronne beskik om hul kinders na tersiêre instellings te stuur nie, want dit het fooie, sowel as reis- of verblyfkoste vereis. Dit het meegebring dat die meerderheid van die inwoners van Arendsehoop nie tot verdere onderwys en opleiding kon vorder nie. Die gevolg was dat dit jongmense gedryf het tot alternatiewe opsies en soms was al opsie om op die omliggende plase te werk. Daar was sekere uitsonderings waar individue daarin geslaag het om 'n ordentlike werk te kry sonder akademiese kwalifikasie en 'n paar het dit tot tersiêre onderwys gemaak.

Skoolverlaters hier vind selde werk, en dikwels is daar geen geld om selfs na die naburige dorpe te reis om vir 'n werk te soek nie. Vanuit 'n gesprek met die prinsipaal het ek ontdek dat baie van die omliggende plaaseienaars onwillig was om geld te skenk aan projekte in die gemeenskap ten einde werkskepping te stimuleer. Finansiële beperkinge het hoërskoolgegradueerdes gestrem in toegang tot formele tersiêre onderwys. Alhoewel hulle die skool hoogs gemotiveerd verlaat het, het hul gebrek aan vaardighede hulle nie in staat gestel tot effektiewe deelname in die arbeidsmark nie. Hierdie “out-of-school” jeugdiges het ook bygedra tot die hoë werkloosheidsyfers van die woonbuurt. Uit hul gesprekke kon ek aflei dat die basiese ‘funksionele vaardighede’ tot sekere werksgeleenthede laag was, want:

Die mense van die plek dink dat onderwys nie belangrik is nie en dat jy nie nodig het om 'n opvoeding te kry nie. Almal is gestel daarop om werk te kry, maar daar is min werksgeleenthede in hierdie gebied. (Cherry)

Verder het hulle genoem dat ander hindernisse tot hul toekomsweë die gevolg was van individuele, gesins- en woonbuurtkontekste soos armoede, gesins- en gemeenskapstres en die gebrek aan ‘mentors’ en ondersteuning vanaf die gemeenskap. Sommige het dit ook toegeskryf aan leergestremdhede en verwante aangeleenthede. Alhoewel hierdie probleme duidelik sigbaar was in die woonbuurt, was daar min tekens dat dit voldoende aangespreek is. Tienerswangerskap was ook 'n probleem wat hierdie jeugdiges verwyderd laat voel het vanaf hul gemeenskap.

Sedert die stigting van die nuwe behuisingskemas het talle smokkelhuise na vore gekom, veral in die strate in die lae-inkomstegebied. Volgens die meerderheid van die inwoners, vind die meeste

anti-sosiale aktiwiteite in hierdie deel plaas, veral in Malvastraat, wat in die jongste buurt is wat aangelê is – dit staan ook bekend as Arendsehoop se misdaadplek. Hierdie aktiwiteite was gewoonlik dwelm- en alkoholverwant, wat dikwels tot geweld gelei het. Die meeste van die respondente het dit doodluiters gesien as ’n onvermydelike realiteit van die lewens van diegene wat hulle met misdaad en geweld assosieer. Die dwelmhandel het rondom hulle plaasgevind en was ’n daaglikse deel van hul lewens. Ten spyte van die teenwoordigheid van die sjebiens in die gemeenskap, was Arendsehoop ’n relatief veilige omgewing waar kinders nog in die strate kon speel. By die ouer garde was daar groot bekommernis oor misdaad in die hele vallei en dit is vererger deur die dwelm- en alkoholmisbruik, veral onder die jeug. Die dwelm wat die meeste kommer gewek het, was kristal methamphetamine, beter bekend as ‘tik’.

’n Algemene verskynsel in die gemeenskap van Arendsehoop, volgens die leerders, was dié van huishoudelike geweld, veral onder lae-inkomste gesinne. Hierdie verskynsel is gewoonlik veroorsaak en aangevuur deur die oormatige gebruik van alkohol. Dit het gewoonlik gelei tot aggressie, wat uiteindelik konflik binne die huishoudings veroorsaak het. Hierdie konflikte was gewoonlik in die vorm van fisiese en verbale mishandeling, veral van vroue en kinders. Soms kon ek duidelik sien hoe hierdie besope ouers hul kinders verwaarloos deur baie min aandag aan hulle te skenk. Vir my het dit voorgekom dat hulle net nie bekommerd oor hul kinders se doen en late was nie. Hierdie kinders het ook tekens getoon van emosionele onstabiliteit. Arendsehoop was nie vrygestel van sosiale ewels nie. In die gebied het die smokkelhuise kommer veroorsaak en alkohol is soms onwettig aan minderjarige kinders verkoop. Nie alle sosiale ewels was verwant aan alkohol- en dwelmmisbruik nie. Sommige mense, veral jongmense, het vorms van anti-sosiale gedrag aangeneem wat hulle in die moeilikheid gebring het. Die gebied was egter relatief veilig in terme van gewelddadige misdade in vergelyking met gebiede van soortgelyke sosio-ekonomiese status in die breër Wes-Kaap.

Ten spyte van verskeie negatiewe konnotasies, soos hierbo genoem, het die inwoners van Arendsehoop hulself as ’n baie hegte gemeenskap gesien. Hulle het gesê dat almal van almal geweet het en wanneer dit nodig was, het die gemeenskap saamgestaan en mekaar ondersteun. Een van die plaaslike pastore het aan my genoem dat die interaksie tussen bure en gesinne wat naby aan hulle gelewe het, oor die algemeen “close and tightly knit” was en soms was hulle ook verdeeld weens een of ander gesins-‘issue’. Binne baie gesinne in die gemeenskap was daar

familieverwantskappe met ten minste twee uitgebreide familiebande binne die gemeenskap (Pastoor, April 2013). Die geografiese opset van die woonbuurt het ook bygedra tot hierdie “nabyheid”. Dit was ’n relatief klein gebied met net een ingangs- en uitgangspunt. Ek was egter daarvan bewus dat die konsep van ’n hegte gemeenskap ietwat fiktief was, maar dit was nogtans die term wat goed uitgebeeld het hoe die mense van Arendsehoop hulself en hul gemeenskap beskou het.

Dwarsdeur my veldwerk was dit duidelik dat baie van die mense van Arendsehoop ’n passie gehad het vir hul gemeenskap, en hulle sou nie hierdie plek vir enige ander plek in die wêreld verruil nie. Hierdie gevoel was veral wydverspreid onder die ouer geslag. Hulle sou altyd met groot passie oor hul geliefde Arendsehoop en sy pragtige omgewing praat. Die feit dat almal vir almal geken het, was egter ook problematies, want dit het gelei tot ’n mate van diskriminasie. Die mense van die skiem was hoofsaaklik plaaswerkers en dit was gewoonlik waar die meeste van die sosiale euwels plaasgevind het. Ten spyte van die feit dat mense hulself gesien het as “’n hegte” gemeenskap, het hulle steeds onderskeid getref en neergekyk op die mense van die skiem en die res van die gemeenskap. Nie almal wat in die skiem geleef het, was eens met wat daar aangaan nie, maar veralgemenings het steeds plaasgevind. Een van my respondente, Tom, het gesê: “Ek identifiseer my nie met hierdie plek nie. Ek probeer, maar dit is baie moeilik”. Musa, ’n tweede respondent, het aangesluit hierby deur te verduidelik dat

... dit is baie moeilik om in ’n plek soos Arendsehoop te leef, waar daar bendes, dwelmmisbruik en geweld op straat is. Ek het amper betrokke geraak in ’n bende. Ek het toe gedink dat ek dit nie kan doen nie, daar is ’n beter lewe. Ek is nou een van die jeugleiers, en ek probeer om die jeug weg te hou van dwelms en bendes.

Tom en Musa se woorde het duidelik die dilemma weerpieël waarmee baie jeugdige geworstel het. Die probleme is aangespreek deurdat verskeie maatskaplike organisasies gepoog het om programme aan te bied as deel van ’n bemagtigingstrategie vir jeugdige. Dit het hulle gepas en het hulle ’n nuwe sin van hoop vir die toekoms gegee. Aan die ander kant het hulle “housing which was in relatively good condition, free water and electricity, good treatment, financial aid, transport and assistance in medical and other emergencies, and to be cared for in old age” van die regering verwag (Gibson, 1996:9). Baie jeugdige se dag-tot-dag lewens was baie verskillend van tipiese jeugdige. Hulle was veral kwesbaar met betrekking tot mislukkinge om nie sukses in

die lewe te behaal nie en wat hulle van hul gemeenskap sou verwyder. Hierdie gevoel het hulle egter laat beseef dat hierdie toedrag van sake lei tot lewenslange ekonomiese en sosiale ‘hardships’. Sommige van die jeugdige in die woonbuurt was nie op ’n ‘tipiese’ pad na volwasse rolle en verantwoordelikhede nie. Hiermee bedoel ek dat die jeug gesukkel het om suksesvol te wees in hul rolle as tieners wat sosiale, opvoedkundige en ekonomiese aangeleenthede betref in vergelyking met hul eweknieë in ander meer middelklas woongebiede.

Alhoewel maatskaplike bystand, veral in die vorm van ’n ouderdomstoelae, ’n gestremdheidstoelae, ’n kindertoelae en verskeie hulptoelae vir maatskaplike verligting in tye van nood gekom het, was hierdie mense trots op hulself. Binne hul konteks was dit moeilik om ’n akkurate beeld van hul gesinne te skets. Dit was ’n multikulturele gemeenskap waar groot ongelykhede tussen mans en vroue geheers het en waar uitgebreide families instand gehou is vir oorlewing ter aanskouing van armoede en werksgeleenthede. Dit het die tradisionele opvattinge van hoe families beskou moet word, uitgedaag. Hier was die fisiese afwesigheid van een of albei biologiese ouers ’n algemene ervaring vir die kinders.

Regdeur my veldwerk het ek gevind dat die ouer geslag dikwels teruggedink het oor die verlede, die tyd toe dinge meer vreedsame was en toe kinders nog respek vir ouer mense gehad het. Baie veranderinge het sedertdien plaasgevind en volgens die volwasse gemeenskap het dit gelyk asof ‘ordentlikheid’ ’n kenmerk was wat oor die jare verdwyn het. Tom het genoem dat:

Die jongmense van vandag het geen respek. Hulle vloek sonder om om te gee voor groot mense. Jong kinders sal voor groot mense rook sonder om die sigaret weg te steek.

Hierdie was maar van die etlike kommentare wat die gebrek aan respek onder baie jongmense tot ouer mense beklemtoon het. Ek wil dit egter nie ’n veralgemening maak oor die jeug van Arendsehoop nie, want hierdie soort van gedrag en houdings was nie algeheel onder almal gevind nie. Wat ek weergee is slegs die oorweldigende gevoel dat die jeug hul respek verloor het. Hierdie situasie kan gekoppel word aan Campbell (1994) se studie in ’n werkersklas ‘township’ in Durban, getiteld “Intergenerational conflict in township families: transforming notions of ‘respect’ and changing power relations”. Hierdie studie beklemtoon die veranderende gesig van tradisionele opvattinge van respek as gevolg van snelle maatskaplike verandering. Soortgelyk aan die uitsprake in Arendsehoop, het die ouer geslag in haar studie, veral die mans,

herhaaldelik gepraat oor die jonger geslag se versuim om hulle te behandel met die respek en die gehoorsaamheid wat hulle verdien (Campbell, 1994:37). Aan die ander kant het die jeug in haar studie beweer dat die ouer geslag nie altyd by magte was om hulle te lei in die uitdagings van die moderne ‘township’ lewe nie (Campbell, 1994:37). In beide gevalle (Arendsehoop en die Durban townships) was dit duidelik dat intergenerasie konflik verskyn het en dit is hoofsaaklik deur sosiale verandering veroorsaak. Daarom was hierdie aspek met betrekking tot ‘respek’ nie uniek aan Arendsehoop nie, want baie gemeenskappe staar soortgelyke kwessies in die gesig.

Die besprekings was van kardinale belang om te verstaan hoe leerders onderhandel om hul leerpraktieke in hul fisiese ruimtes te vestig. Volgens my blyk dit dat daar ’n verband is tussen hul komplekse lewenstrajekte en hoe hulle ervarings van die woonbuurt hulle posisioneer en toelig. Hierdie verband word duidelik in die ryk verhale van die leerders se gebruike en netwerke in hul omgewingsruimte, wat ek nou sal bied, want, soos Hatfield (in Lloyd, 2010:31) argumenteer:

little is known of the extent or scope of the problems, the depth of debilitating impact, or the particular complex interactions of these unmet needs as they play out for rural youth and their families, whether caught in poverty or not.

Volgens Nespor (1997:94) kan ons ruimte nie as staties beskou nie, want dit word voortdurend beleef, ervaar en geherorganiseer deur diegene wat daarin leef. Hy wys verder dat kinders wat in dieselfde omgewing woon nie hul ruimtes en aktiwiteite daarin eenders ervaar nie (Nespor, 1997:xvii). Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, het ek die leerders se waardevolle response georganiseer volgens elk van die navorsingsvrae wat die leerders se konstruksie van hul ontluikende leeridentiteite opgelewer het.

5.3 Narratiewe ter bekendstelling van leerders

Binne hierdie afdeling bied ek ’n beknopte profiel-opsomming van die deelnemers aan die studie. Die bespreking is van kardinale belang om hierdie leerders te verstaan. Dit gee ons ook ’n insig in die felheid van wat dit beteken om in arm, beperkende ruimtes groot te word.

Cherry was die eerste van my respondente. Sy was die oudste van drie kinders en het saam met haar ouers op ’n plaas etlike kilometers van die skool gewoon. Sommer met ons eerste

ontmoeting na skool het ek haar opgesom as 'n vriendelike, jong Kleurling-meisie⁴ met 'n uitgesproke persoonlikheid. Al was sy stil, laat sy haarself ook geld. Cherry het haarself beskryf as 'n sosiale persoon. Sy het 'n drievtrekhuis (sitkamer en kombuis was een, met twee slaapkamers) gedeel met haar ouers, jonger broer en suster. Met die eerste oogopslag soos ek die huis binnegekome het, is ek begroet met 'n hele aantal godsdienstige plakkaat op die muur. Ek het onmiddellik afgelei dat geloof 'n belangrike rol in hierdie gesin se lewe gespeel het. Almal in die huis het gereeld kerk bygewoon. Die gesin was baie betrokke in godsdienstige aktiwiteite, veral op 'n Sondag wanneer hulle kerk toe gegaan het.

Op die plaas was hul omstandighede moeilik. Haar pa het by tye gedrink en dit het verdere finansiële swaarkry veroorsaak. Hy het egter besluit om drank te los, geleer uit sy foute en aanbeweeg. Deur te sien hoe haar pa hierdie moeilike situasie oorkom het, het haar geleer dat sy ook die oorhand oor struikelblokke in haar pad kon kry. Sy het my meegedeel dat:

Ek het geleer van hom dat ek nie so 'n fout in die lewe moet maak nie. As ek val is dit my verantwoordelikheid om op te staan en te leer uit dit.

Haar omstandighede het aan haar 'n geleentheid gebied om te leer, wat van haar “'n sterker persoon” gemaak het. Haar ma moes op die plaas werk sodat hulle die huis op die plaas kon behou. Sy was die primêre broodwinner van die gesin en so af en toe kon haar pa dit regkry om 'n werkjie te bekom. Haar inkomste was nie genoeg om in al die behoeftes van die huisgesin te voldoen nie. Gedurende een van ons onderhoude beskryf haar ma hul omstandighede soos volg:

Hier by ons is dit ‘terrible’. Daaglik moet jy dapper wees. Armoede is 'n groot probleem. Glo my, dit is een ding om dit vir jou te beskryf en dit is 'n ander ding om dit

⁴ In hierdie tesis word raskategorieë gebruik as 'n noodwendige ongemaklikheid. Ek glo nie dat raskategorieë enige essensiële waarde het nie. Ras is 'n sosiale konstruksie met 'n politieke en uitsluitingsgeskiedenis in ons land waarmee ek myself nie kan assosieer nie. Dit word egter ongelukkig steeds gebruik om na beskrywende aspekte van menswees te verwys. Die regering gebruik dit steeds, veral om te verstaan hoe om ons geskiedenis van ras aan te spreek en veral daarop gemik om agtergeblewendheid aan te spreek en te elimineer. Ek gebruik dus ongelukkig ‘ras’ en ook kultuurgroepbenamings in hierdie tesis om die beskrywende karakter van die jeugdige uit te lig. Ek bly gekant teen die idee dat kategorieë soos hierdie, wat mense binne 'n eng kategorieë inhok, enige essensiële waarde het. Ek ondersteun die idee dat identiteit vloeibaar, multidimensioneel en aanpasbaar is, en in die geval van my studie, is dit ‘plaaslike ruimtelike meemaking’ wat veral in so 'n aanpasbaarheid belangrik is (Joorst, 2012).

werklik te ervaar. Laat my toe om jou met die besem te slaan (sy tree op asof sy dit wil doen). Daardie ervaring sal een ding wees, maar om my te vertel wat daardie pyn is, is 'n ander saak. Verbeel jou jy ervaar die pyn, die swaarkry. Dit is nie maklik nie. Dit is nie maklik vir die kinders nie. Ek word alreeds onder die 'belt' betaal. Ons kry geld uit staatstoelae wat nie genoeg is nie. Hierdie geld is nie genoeg om dinge te koop nie. Soos u weet, is hierdie gemeenskap se wiele pap (ekonomies swak). Ons sukkel maar op ons eie.

Uit haar ouer se woorde kon ek hul armoedige bestaan aanvoel, veral die gebrek aan hulpbronne wat nodig was vir oorlewing. Die beperkings wat deur hul materiële armoede veroorsaak was, het 'n invloed op haar kinders se opvoeding en aspirasies gehad. Sy moes dikwels lang ure werk teen lae betaling. As die oudste van die kinders in die huis moes Cherry baie van haar ma se huispligte deel. Dit was van Cherry verwag om die verantwoordelikheid van huisskoonmaak, die haal van jonger broer en suster by die skool en kook vir die gesin op haar te neem. Hierdie take het dikwels veroorsaak dat sy min tyd gehad het om haar skoolhuiswerk te doen. Soms kon sy ook nie 'n stil ruimte vind waar sy in hul baie beknopte huis kon skryf nie en dit was voortdurend 'n uitdaging. Die situasie is dikwels vererger deur ander onderliggende finansiële laste op haar ouers.

Die tweede respondent, Sally, was 'n lewendige, spontane 16-jarige meisie. Met die aanvang van my onderhoude met Sally het ek ontdek dat sy 'n wye verskeidenheid van belangstellings gehad het. Sally was baie goed ingelig oor die plaaslike gebied en het die meeste van haar tyd saam met vriende gespandeer. Sy was lief om te kook en het dikwels tyd met haar ma spandeer om te kook. Haar droom was om eendag 'n rekenmeester te word. Hulle was 'n baie hegte gesin en die meeste van haar uitgebreide familie het ook in die dorp gewoon. Alhoewel sy 'n baie sosiale mens was, was sy doelgerig, want sy noem:

Ek wil nie soos dit opeindig nie ... die negatiewe dinge wat hulle doen, beïnvloed my positief ... Ek identifiseer myself met die groep [van leerders] wat suksesvol wil wees ... ja jy kan 'n leke tyd (pret) hê saam met vriende, maar binne perke. Daar is beter maniere om 'n leke tyd te hê as om te drink of te rook.

Sally se woorde skeep is 'n voorbeeld van hoe jeugdige in die woonbuurt leef. Sally het saam met haar ouers (pa en stiefma) in die selfbou 'skiem' gewoon. Sy het haar stiefma as haar eie ma

gesien sedert haar biologiese ma oorlede is toe sy nog klein was. Die kerk het die hoeksteen van hierdie gesin se bestaan gevorm. Sally se godsdienstige geloof en optimistiese perspektief op die lewe het haar gelei om haar ervarings binne die woonbuurt as leergeleenthede te vertolk. Sy noem:

Ek leer uit hierdie ervarings ... daar is ook die ander kant van die munt dat dit dalk nie sleg is nie, maar jy kan dit positief omskep. Dit hang net af van hoe jy dink en wat jy dink. Jy kan iets positiefs of negatiefs maak.

Sally was ook 'n kranige sokkerspeler en het vir die dorp se klub gespeel wanneer hulle 'n wedstryd kon kry. Haar positiwiteit het sy by haar afrigter gekry wat hulle altyd aangemoedig het om hul beste te gee. Sy het uitstekende kommunikasievaardighede getoon en dit het my laat besef dat dit haar laat sal help om haar sosiale netwerk te ontwikkel en te handhaaf. In my gesprekke met haar was die finansiële koste verbonde aan studies haar grootste kopseer. Sy het my dikwels uitgevra oor kursusse wat die universiteit aangebied het, hoe sy toegang daartoe kan kry en of daar finansiële hulp was vir minderbevoorregte leerders soos sy.

Musa was my derde respondent. Hy het in die bo-dorp saam met sy ma en ouer suster gewoon. Hy het genoem dat “Ek weet ... My toekoms, asook alles wat ek nou doen, gaan beïnvloed wat ek môre gaan wees”. Met dit in gedagte, het hy verkies om in die skool te bly. In sy vrye tyd het hy dikwels sy vriende besoek. Hy het dit geniet om saam met hulle uit te hang, na musiek te luister en “games” te speel. Verder het hy Wiskunde geniet en naskool het hy daarvan gehou om rugby en rekenaarspeletjies te speel. Sy doelwitte was om 'n professionele beroep te hê soos 'n onderwyser of prokureur, of om 'n professionele rugbyspeler te word. Hierdie doelwitte was grootliks beïnvloed deur sy ouers, wat wou hê dat hy na die universiteit moet gaan en 'n goeie werk kry, want hulle het nie die geleentheid gehad om dit te doen nie. Hy't waarde geheg aan sy gesin, sy toekoms en geluk. Musa het groot agting gehad vir die opofferings wat sy ma vir haar kinders gemaak het. Verder het sy ouer suster gehelp om hul huishouding finansiëel te ondersteun deur werk wat sy so af en toe gedoen het. Hy het geglo dat 'n goeie opvoeding belangrik is vir 'n beter toekoms en wou 'n “goeie lewe” vir homself en sy gesin hê. Wat Musa gelukkig sou maak was “[o]m aandag te skenk aan my toekomstige doelwitte en dit te bereik sodat ek my familie gelukkig kan maak”. Om sy gesin gelukkig te sien, sou hom gelukkig maak omdat hy finansiëel in hul behoeftes wou voorsien. Volgens Musa sou dit vir hom nodig wees

om universiteit toe te gaan en 'n graad te kry sodat hy 'n werk kan bekom wat hy geniet en wat goed betaal. Die erkenning van die waarde van onderwys het Musa genoodsaak om akademies goed te doen. Verder het hy ook genoem dat:

Wel, daar is mense in ons buurt wat my vertel dat hulle nie dink dat ek dit gaan maak nie, veral omdat die gebied werklik moeilik in is om te leef. Die meeste van die tyd dink ek hieroor. As hulle sê dat ek dit nie kan doen nie, sê ek vir myself ek kan dit doen. Ek sien dit eerder as 'n uitdaging as 'n afskrikmiddel op die pad na die bereiking van my doelwitte.

Alhoewel hy akademies goed gedoen het, het hy vriende gehad wat nie in die skool was nie. Soms het dit gelei tot groepsdruk waar hy dit soms oorweeg het om te 'party' en die skool te 'bank'. Meestal het hy nie toegegee tot die groepsdruk nie. Hy het wel soms, soos hy dit stel, gevoel "waarom moet ek so baie doen om akademies suksesvol te wees", maar hy was nie van plan om in te gee nie. Musa was vasberade om sy drome te volg, ongeag wat. Uit my waarnemings en gesprekke met hom het dit duidelik na vore gekom dat hy die persoonlike wilskrag, verantwoordelikheid en moed gegenereer het om te wil slaag. Hy het 'n negatiewe situasie gesien as 'n positiewe motivering. Verder het hy genoeg vertroue in homself en die mense wat hom aanmoedig het, gehad. Die negatiewe dinge was die dryfveer wat hom aangehits het om sy drome na te jaag. Musa se moeilike omstandighede het hom geleer dat hy struikelblokke wat in hul pad mag ontstaan, kan oorwin.

My vierde respondent, Ruby, was die jongste kind van drie. Haar pa was 'n messelaar en haar ma het by die plaaslike handwerkwinkel ("craft shop") gewerk om hul gesin te ondersteun. Verder was hulle ook baie betrokke in die gemeenskap en in hul kinders se opvoeding. Ruby het haarself beskryf as 'n goed gemanierde persoon, eerlik en iemand wat daarvan hou om dinge vir ander mense te doen. Verder beskou sy haarself as 'n harde werker by die huis, sowel as in die skool. Alhoewel haar ouers verwag het dat sy goed op skool sal doen en aktief betrokke sal wees in haar opvoeding, het hulle ook van haar verwag om huishoudelike take by die huis te doen. Dit het haar soms weg van haar huiswerktyd geneem en stres by haar geskep. Nietemin, wanneer sy oor die ervaring besin het, het sy besef hoe haar gesinsverpligtinge haar 'n meer geduldiger en verantwoordelike persoon gemaak het. Alhoewel sy geirriteerd was deur die situasie, het sy dit beskou as voorbereiding vir die toekoms. Ruby verduidelik:

Hulle help my ... in 'n manier kry hulle my gereed vir die werklike wêreld. Dit is amper soos 'n oefening van wat kan gebeur in die toekoms en die dinge wat ek sal moet deur gaan.

Ruby het haar gesin beskryf as 'n belangrike bron van ondersteuning, maar ook as 'n uitdaging. Sy het baie waarde aan haar gesin en haar opvoeding geheg. Ruby se waardes het haar besluitneming, doelwitte en aksies bepaal. Sy noem dat:

My ouers, hulle beïnvloed my meestal in 'n positiewe manier, maar ons het ons 'ups' en 'downs'. Hulle gee my soms ook 'n bietjie druk... Ek is baie respekvol. Ek praat nie sommer terug nie, net wanneer dit toepaslik is, wanneer hulle wil hê jy moet. Maar ek luister gewoonlik vir my ouers. Ek doen my huiswerk, ek leer.

Ruby het dit wat sy by die huis geleer het, soos die morele waardes tuis, saam met haar gedra en dit in haar skoolwêreld toegepas. Sy het aan verskeie buitemuurse aktiwiteite en bedrywighede soos drama-opvoerings deelgeneem. Haar betrokkenheid was meestal daarop gemik om haar gemeenskap te verbeter. Sy het volgehoue goeie akademiese uitslae gehandhaaf. Haar rede was:

Ek wil die slegte siklus van nêrens gaan as jy klaar is met skool breek. Ek wil 'varsity' toe gaan. Dit sal nie net my lewe beïnvloed nie, maar ook diegene in my familie en in my gemeenskap.

Ruby se woorde het my insig gebied dat baie jongmense 'n onsekere toekoms in die gesig staar. Haar visie het 'n onwrikbare belegging in haar skolingsproses verteenwoordig.

Tom was my vyfde respondent. Hy het genoem dat hy hoë akademiese standaarde gehandhaaf het ten spyte van wat ander mense rondom hom glo. Hy het gesê:

Baie mense dink dat omdat ons in Arendsehoop woon, ons nie veronderstel is om kollege of universiteits materiaal te wees nie, maar my ma sê altyd vir my om dit nie te glo nie. Hulle [sy ouers] is altyd betrokke in my skool aktiwiteite, selfs al gaan dit soms moeilik. Soms verwag jou vriende van jou om nie ernstig oor die skool te wees nie, maar ek weet dat ek slim is en ek weet wat my ouers van my verwag. Ek kan maklik eerste staan in my graad groep. So, ek kan hulle nie teleurstel nie. My ouers het altyd vir my gesê dat ek nie suksesvol kan wees in die lewe sonder 'n varsity opleiding nie. Ek onthou een van my doelwitte was om 'n argitek te word, maar nou het my gedagtes heeltemal verander.

Ek was beïndruk deur Tom se vertroue in ‘hoe slim’ hy was. Ek het hom toe gevra wat hy gebruik as ’n ‘intelligensie’-aanwyser. Hy het geantwoord deur te sê dat sy skoolrapport ’n groot aanwyser was, asook sy kennis van sekere dinge. Oor die algemeen kon hy die inligting oor onderwerpe wat in sy klasse gedek word, bemeester. Sy gesin was ook ’n groot dryfkrag in sy keuse om eendag universiteit toe te gaan. Hulle het hom geïnspireer om ywerig en hard op skool te werk. Die wyse hoe die leerders hulself aan my bekendgestel het, het my toe gedryf om verder ondersoek in te stel na watter aangeleenthede hul denkwyses informeer.

5.4 Leerders se doxic begrip van hul leeridentiteite

5.4.1 Die konstruksie van leerders se doxa in hul beperkende omstandighede

In die vorige afdeling het ek ’n beeld verskaf van hoe om die geselekteerde leerders in hul sosiale konteks te sien en te verstaan. Hierdie nuanse wat ek in my bewoording stel, is belangrik. Die stuk hierbo was nie soseer oor hoe die leerders die gebied sien nie, maar eerder hoe die leerders in hierdie gebied sosiologies gesien kan word. Dit is van kritieke belang om te verstaan hoe leerders hul identiteite met betrekking tot hul akademiese weë met verloop van tyd vorm. Nog ’n belangrike aspek was hoe hulle sosiale konteks ’n rol speel met betrekking tot hul akademiese weë. Dit was veral belangrik in die konstruksie van hul ontluikende identiteite soos dit binne hul sosiale konteks ontwikkel met betrekking tot die begrip wat hulle sal koppel aan hul leeridentiteite. Verder bied dit ook ’n beeld van die omstandighede wat moontlik bydra tot die leerders se doxa wat ek in hierdie afdeling bespreek. Dit is noodsaaklik om te verstaan wat hierdie leerders se doxa binne hul beperkende omstandighede is, want dit gaan hulle op spesifieke maniere oriënteer tot hoe hulle gaan leer.

Op die plaas was Cherry se lewensomstandighede moeilik. Cherry het my vertel dat ’n vriendin van haar wat nie ernstig oor haar skoolingsproses was nie, swanger geraak het. Die verwagting was dat ’n soortgelyke lot Cherry sou tref, want dit was “a social consensus about how things work and how things should work” (Bourdieu, 2000) binne hierdie gemeenskap. Sy het genoem dat voor haar vriendin die skool verlaat het, sy vir haar gesê het: “Doen jou beste op skool en moenie ‘opmors’ soos ek nie”. Verder het dit ’n nuwe bewustheid by haar gebring. Sy het begin herfokus om toegewyd te wees tot haar toekomstige doelwitte, iets wat haar ouers altyd aanmoedig. Dit het haar meer ywerig gemaak om goed op skool te doen. Gevolglik het sy haar

denkwyse en persoonlike lewe begin prioritiseer. Sy noem dat: “Ek het myself meer begin uitdaag, want ek het toe begin dink dat ek ‘varsity’ toe wil gaan. Ek het gesien hoe my pa en ma ... hoe hulle sukkel om vorentoe te gaan. Ek wil nie so struggle nie.”

Dit was vanuit Cherry se perspektief dat ek beweeg het om verder ondersoek in te stel oor hoe hierdie leerders hul doxa konstrueer deur middel van hul alledaagse lewenservarings. Ek het gou besef dat verskeie hulpbronne bygedra het dat hierdie leerders hul doxa op bepaalde wyses konstrueer. Dikwels tydens my besoeke aan hul huise het ek hierdie leerders kry lees. Cherry was die eerste een wat die waarde van lees in die vorming van haar denkwyse beklemtoon het. Met ’n besoek aan haar huis het ek waargeneem dat daar ’n verskeidenheid van boeke, koerante en tydskrifte was. Cherry het verduidelik dat:

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

Cherry se woorde het duidelik aan my geïllustreer dat hierdie kinders groot plesier uit die lees van boeke put. Baie van die prente wat hulle uitgeknipt het, was van mode en vermaaklikheidssterre. Van die gunsteling artikels wat gereeld gelees is, was in tydskrifte oor musiekgroepe en popsterre. Die seuns het ook gerapporteer dat hulle in hul vrye tyd tydskrifte oor motors gelees het. Hulle het dit ook soms gebruik as ’n basis om te vertel oor die dinge wat hulle hoop om eendag te wil hê en te bereik (die vorming van hul “aspirational maps”). Cherry se liefde daarvoor om selfmotiveringsboeke te lees was bewys dat binne haar en die ander leerders die geloof en begeerte was vir ’n beter lewe. Hierdie boeke het hulle laat visualiseer wat ’n beter lewe is. Dit het hul denkwyse en opvattinge van wat ’n beter lewe is gevorm. Dit het as’t ware ‘hul wêreld’ geïnformeer. Hulle moes iets kry wat ’n ander perspektief bied en wat in kontras is met die wêreld wat hul tans in leef, want hulle moes glo dat hul lewens kan verander.

’n Groot deel van die tyd het hierdie leerders gespandeer deur musiek te luister en TV-programme, veral sepies, te kyk. Die seuns het ook na musiek geluister, maar die meisies het musiekboeke gemaak (liedjies uit tydskrifte geknipt en dit in ’n boek geplak) oor hul gunsteling musiek, sangers en tyd gespandeer aan dans tot die verskillende vorme van musiek. Sally het genoem dat:

Ek geniet dit regtig om te sosialiseer. Ja, ons almal luister nie presies na dieselfde musiek nie. Soms hang die musiek af van hoe jy voel. Ek hou van Rhythm & Blues en hip-hop songs. Ander kinders luister weer na goed wat hulle aan gewoont is. Iets met 'n lekker dans beat. 'n Paar luister na musiek wat heeltemal 'funny' [klassieke musiek] is. Dis seker omdat hulle kwaai [uniek/uitsonderlik] wil wees. Maar ook omdat ... hulle hou net graag van dinge soos dit. Maar in ons area, dink ek is die meeste van ons dieselfde. Ons trek dieselfde aan, want dit is die mode. Almal wil "in" wees, so ons doen die "in" ding. Niemand wil "uit" voel of anders wees nie. Maar dit is nie so belangrik nie. Dit verander my as persoon, maar ek het nog steeds my eie oortuigings. Dit het voor-en-nadele, ek wil 'n rekenmeester word.

Sally se woorde toon duidelik dat hierdie jeugdige die sosiale wêreld op verskillende maniere benader en dat hierdie verskil verwant is aan hul alledaagse ervarings. Hulle het verskillende doxistiese opvattinge (idees en persepsies) gehad oor hul sosiale verhoudings en die kultuur wat hulle omring. Die feit dat hulle "in" wou wees en nie "uit" wou wees nie was bewys dat hul denkwyse en ervarings die maniere waarop hulle leef, geformuleer het. Benewens het hulle steeds hul eie oortuigings gehad. Hierdie jeugdige se alledaagse lewenservarings het hul doxa binne hul eie unieke kultuur gekonstrueer.

TV het 'n groot impak op hul lewens gehad. By navraag het Tom genoem dat "die tv bring 'n nuwe ervaring van vryheid". Sally was in besonder baie opgewonde wanneer sy gepraat het oor TV-reekse en bekendes [celebrities]. Sy het genoem:

Ek kyk TV, want ek wil wiet wat aangaan in die wêreld. Soms kyk ek die nuus en politieke besprekings omdat ek belangstel. Maar ek is seker daar is baie van die mense wat kyk, veral vir die sepie. Jy sien, die TV wys vir jou watter mode daar is. Ek voel soms oorweldig met die beelde van sexy meisies, en dit gee my 'n obsessie om so te lyk. As jy sien hoe hulle lewe kan jy jou verbeel dis jy. Dink net, jy het al die geld en die lekker lewe. Jy hoef te worry oor niks. Jy kan jou maar net indink hoe dit sal wies.

Net soos Sally het hierdie leerders intens belanggestel in wat die visuele media aan hulle bekendstel. Dit het hulle 'n venster gebied waartoe hulle kon aspireer. Baie van die TV-programme waarna hulle dikwels gekyk het, het hulle ook laat dink oor hoe hul wêreld anders daartoe sou uitsien was dit nie vir hul omstandighede nie. Dit het ook hul deelname in ander vorme van moderne tegnologie gestimuleer. Volgens Appadurai (1996, 2004) word jeugdige

regoor die wêreld vasgevang deur beelde en klanke wat vloei uit skerms; om deel te wees van alledaagse jeugkultuur is 'n sleutelkomponent van modernisme en 'n gevoel dat jy op 'n manier deel is van die globale vloei.

Ek het ook gou agtergekom dat die internet deel van hul lewens geword het, alhoewel almal nie vrylik toegaan daartoe gehad het nie. Hulle het die internet meestal via hul selfone geaktiveer. Uit ons gesprekke kon ek aflei dat selfs die leerders wat nie toegang tot rekenaars en die internet in hul huise gehad het nie, deelnemers was in 'n gedeelde kultuur waar die sosiale media (Facebook, Twitter, Mxit, dit wat hulle op TV en in films sien, ens.) hul alledaagse denkwyses gevorm het. Musa het veral 'n sterk belangstelling in rekenaars getoon. Dit het volgens hom sy werklikhede met mekaar verbind en het 'n belangrike impak op sy identiteit gehad. Hy het hierdie aangeleentheid beklemtoon deur te noem dat “[d]ie hele wêreld is ‘connected’. Alles is verbind en jy kan alles gebruik. So al die dinge wat verbind is dra by tot 'n groter doel”. Die internet en ander vorme van sosiale media was 'n deel van hul lewens, soos by baie jongmense regoor die wêreld. Dit was waar hulle baie ander dinge geleer het en hulpbronne ter ondersteuning van hul denkwyses tot 'n beter lewe bekom het.

Hierdie leerders het boodskappe op merkwaardige wyse via Mxit gestuur as 'n strategie wanneer hulle by die huis was en van hulle vriende geskei was. Sally het byvoorbeeld genoem:

Ek likes dit om te Mxit. Jy meet baie mense op Mxit en julle kan lekker gesels. Ons skinner ook soms lekker en daar vind jy uit wie wat doen. Outjies invite my ook, maar ek stel nie belang nie. Ek wil net vrinne wies. My ma-hulle het 'n probleem daarmee. Hulle dink anders. Hulle agtergrond is heeltemal anders. Ons het ons dinge en hulle het hulle sin. Jy moet aanpas soos jy vandag lewe. Dit is hoe jy leer om 'n beter mens te word.

Op die wyse het hulle meesters geword in die handhawing van sosiale verhoudings in hul alledaagse lewe. Hulle het 'n eiesoortige jeugkultuur geskep. Dit was 'n kultuur waar die vorm een was met populêre kultuur (bv. musiek, mode, film en televisie) wat gedurig besig is om te verander. Dikwels het hierdie leerders dit ook gebruik as 'n vorm van identiteit, waar hul smaak en styl hul sin van wie hulle is tentoongestel het (Bourdieu, 1986).

Ek het ontdek dat hulle aktiewe deelnemers aan sosiale webwerwe soos Facebook en Twitter was (onder andere). Dit is as 'n vorm van kommunikasie gebruik om nuwe vriendskappe en

romantiese verhoudings te bou. Dikwels het ek gehoor hoe hulle Mxit⁵, Facebook en Twitter gebruik het om hul status te “update” (bv. in ’n verhouding, of soos Ruby dit genoem het, “not taken yet”). Dit was gebruik om die breër publiek en hul vriendekring op hoogte te hou van wat in hul lewens gebeur. Verder is hul vriende ook “up-to-date” gehou met die gebeure in verskillende mense se lewens. Daar is gereeld ‘gechat’ en dikwels is hul selfone gebruik om die eerste fase van ’n romantiese verhouding te inisieer. Cherry het op ’n stadium toe ek haar vra, Hoe weet iemand dat jy nie ’n outjie het of nie? genoem: “Hy kan my profile check op Facebook of hy kan vra vir my Mxit contact en dan kan ons lyne koppel”. Uit Cherry se woorde kon ek aflei dat die leerders wat belanggestel het in romantiese verhoudings dikwels Mxit gebruik het om die eerste fase van ’n verhouding te inisieer. Baie jeugdige het ‘gechat’ en het dikwels iemand wat hulle ontmoet beter leer ken. Hulle het Mxit en Facebook gebruik om meer inligting oor die individue, hul vriende, en hulle voor- en afkeure uit te vind. Musa het byvoorbeeld daarvan gehou om oor Mxit te “flirt”, want dit was “[m]aklik om ’n boodskap oor te kry sonder perfekte bewoording, maar my ma sê dis ’n vermorsing van tyd”. Vir hierdie leerders het hierdie vorm van sosialisering ’n kritiese rol gespeel in die vorming van hul denkwyses.

In hierdie afdeling het ek getoon dat sommige arm leerders te midde van baie moeilike omstandighede dit regkry om hul doxa tot leer op unieke wyses te vorm. Ek het getoon hoe hierdie leerders se doxa deur verskeie aangeleenthede binne hul alledaagse lewenservarings gevorm word. Deur gebruik te maak van populêre kultuur en deur by tye die bestaande woonbuurtekultuur teen te staan het hierdie leerders vir hulself beelde en denkwyses gevorm met betrekking tot hul aspirasies. Dit was hierdie aangeleenthede wat my ’n basis gebied het om nader te beweeg aan ’n begrip van die bepaalde identiteite wat hulle medieer soos hulle deur die ontvouende ruimtes van hul landelike dorp beweeg.

⁵ **Mxit** (uitgespreek as ‘mix it’) is ’n gratis kitsboodskapdiensprogram ontwikkel deur MXit Lifestyle (Pty) Ltd in Suid-Afrika en loop op verskeie selfone en rekenaarplatforms. Saam met sy eie standaard protokol kan dit gebruik word vir Yahoo, ICO, Google Talk, Facebook, AIM, of Windows Live Messenger kontakte. Volgens ’n 2011 studie deur World Wide Worx, het MXit tans sowat 10 miljoen aktiewe intekenaars, wat dit die grootste mobiele sosiale netwerk in Afrika maak (<http://en.wikipedia.org/wiki/Mxit>).

5.4.2 Doxa en die konstruksie van leerders se identiteite

Binne hierdie afdeling bespreek ek hoe werkersklasleerders hul identiteit verstaan deur te kyk na hoe hul doxice opvattinge gestalte daaraan gee. Ek bied data in hierdie deel wat weerspieël hoe die dimensies van hul sosiale verhoudings en sosiale strukture hul identiteite beïnvloed. My argument is dat die konsep van identiteit aan ons 'n waardevolle analitiese aanknopingspunt bied om te verstaan hoe leerders betrokke raak by leer en hul interaksie met en ervaring van opvoedkundige kontekste. Ruby het haar identiteit gesien as:

Ek is nie seker hoe om myself te beskryf nie. Daar is eintlik min tye wanneer ek eintlik dink oor die dinge in my lewe en oor wie ek is. Wat ek wel weet is dat ek dink dat daar baie dinge is wat my vorm. Byvoorbeeld, ek identifiseer my nie met die verkeerde dinge wat in ons woonbuurt gebeur nie. Ek geniet die lewe in Arendsehoop en ek is gewoon aan die omgewing. Ek glo dit is lekker om hier te woon, want ek het vriende en 'n sosiale lewe hier. Ek dink dat waar jy woon beïnvloed wie jy is, jou identiteit. Ek hou ook baie van my ouers se manier van dinge doen. Verder identifiseer ek my met dit wat ek in belangstel soos my opvoeding. Vir my is wie ek 'n manier van lewe. Dit is waardeur jy jou keuses maak. Ek hou van praat, een-tot-een en om geluister na te word.

Ruby het haar identiteit gebou op die alledaagse ervarings in haar sosiokulturele konteks. Sy het verkies om oor haar voorkeure te praat, eerder as om haarself te versoen met dit wat ander jongmense in hul woonbuurt doen. Sy het haar primêr geïdentifiseer met die plaaslike omgewing waarin sy opgegroeï het en haar sosiale lewe op gebaseer het. Haar gewoontes, sosiale lewe en ervarings het haar laat tuisvoel in hierdie plek. Dit is ook hoe meeste van die deelnemers gevoel het, want hulle was daar gebore. Hulle het vanaf 'n vroeë ouderdom hul sosiale lewe in hierdie spesifieke distrik gebou. Goldson *et al.* (2003:23) noem dat as “co-constructors in who and what they become” speel die jeug 'n aktiewe rol in die “construction and determination of their own social life” (May, 2001:47). Dit is hoe hulle hulself definieer, en oor hulself en die uitdagings wat hulle in die gesig staar, dink.

Hierdie inbedding in die plaaslike omgewing het veroorsaak dat hulle hul armoedige omstandighede te bowe sou kon kom. Net soos Ruby het Sally na haar sosiokulturele ervarings verwys toe sy haar identiteit beskryf het. Sy't genoem:

Ek weet regtig nie hoe om myself te beskryf nie. Die jongmense is anders in hierdie gebied. Daar is nie veel dissipline onder die jongmense nie. Die jongmense hou nie daarvan dat mense vir hulle moet sê wat om te doen nie. Ons het 'n ander kultuur. Ons doen dinge anders en het verskillende maniere hoe ons dink oor die lewe. Die jongmense van vandag baseer hul lewens en besluite op vriende en ja, wat hulle sê is waar. Ek is nie so nie.

In teenstelling met die kategorieë waarvolgens die 'jeug' tradisioneel en histories gekonseptualiseer word, is die grootste probleem vir die hedendaagse jeug dikwels dat die moderne wêreld wat hulle bewoon, paradoksaal van aard is. Dit is van so 'n aard dat: "The places that they inhabited appeared to offer so much and yet insisted on leaving them (young people) on the edge (and) unsure" (Miles, 2000:68). Hierdie aspek het ook duidelik na vore gekom in my gesprek met Musa. Hy het aan my verduidelik dat alhoewel hy meer vryheid gehad het, hy soms gesukkel het om sin te maak van 'sy wêreld'. Musa het gesê:

My ma laat my baie dinge toe. Sy gee my al die vryheid. Ek kan uitgaan met my vriende waar ek wil. Nou, hier by ons lewe die jongmense ook soms soos hulle wil. Sommige jongmense weet nie hoe om hulle te gedra of te praat op 'n mooi manier nie. Hier by os is daar baie ouers wat net nie bekommerd is oor hul kinders nie. Wat dinge vererger is dat ons vandag dinge soos selfone, Mxit en die Internet het en dit is soveel makliker om iets verkeerd te doen, veral as jy weet iemand anders het dit reeds gedoen. Ek is baie uniek. Soms is ek 'n bietjie 'confuse', maar ek gaan nie saam met dit wat almal doen nie. Ek hou daarvan om net anders op te tree.

Musa se woorde het my onmiddellik laat besef dat hierdie leerders se lewensomstandighede verskeie uitdagings aan hulle gebied het. Hierdie gevoel van 'andersheid' was teenstrydig met hul kulturele en sosiale agtergrond. Dit is gemotiveer deur hul plaaslike omstandighede. Alhoewel Musa gevoel het dat die lewe in hul woonbuurt verskillende aanpassingsprosesse nodig gehad het, het hy anders onderhandel met sy identiteitposisionering deur sy denkwysse te transformeer. Soudien (2007:4) verbind hierdie vorm van 'andersheid' aan idees van "chaos" en "vervreemding" onder die jeug met betrekking tot die norme van hul ouers. Verder kan die jeug gesien word as 'n konstante en sigbare "threat to adult notions of control and power" (Brown 2005:6). Aan die ander kant het Cherry genoem dat "[e]k weet dit is nie die lewe wat ek vir myself wil hê nie". Haar wêreld het aan haar "webs of meaning that shape the way people [she]

see the world, locate themselves within it, and behave in it” gebied (Eckersley, 2004). Dit het my tot die besef gebring dat jongmense hul identiteite bou deur middel van komplekse mengsels van ervarings rondom hulle. Bulmer en Solomos (1998: 826) meld dat “each of us lives with a variety of potentially contradictory identities”. Uit Cherry se woorde kon ek agterkom dat sy en ander soos sy verskeie strategieë moes ontwikkel om die uitdagings te oorkom ten einde akademies suksesvol te kan wees.

Tom het byvoorbeeld genoem dat hy verskeie uitdagings in die gesig staar en dat die jongmense in die woonbuurt dikwels dinge gedoen het om in te pas by hul vriende. Hy het gemeld dat:

Os moet soms doelbewus moeilike besluit maak. Baie jongmense is betrokke by verkeerde dinge. Hulle drink, tik en doen ’n klomp ander dinge. Hulle wiet dit is verkeerd, maar hulle glo hulle is reg. Hulle kan kies of hulle eintlik wil deel wees van die groep of nie. Ek gee nie om oor wat mense dink en sê van my nie. Hulle moet my aanvaar soos ek is. Dit is ook hoe ek my vriende kies.

Cherry het ’n meer empatiese siening gehad deur te noem dat:

Ek geniet dit om te sosialiseer. Jongmense doen dinge vir die ‘fun’. Hulle weet dat hulle nie veronderstel is om verkeerde dinge te doen nie. Ek dink dit is omdat hulle wil die gevoel van opwinding hê. Hier by ons is dit hoekal so ‘boring’. Os almal het os persepsies van ‘fun’. Wanneer jy jonk is, is jy vry en jy het nie verantwoordelikhede nie. Jy wil alles vir jouself ervaar en jy is geneig om baie te fokus op jouself. (Cherry)

Plesier was ’n integrale deel van hierdie jongmense se lewens. Weens die beperkende omstandighede waarin hulle geleef het, moes hulle ’n manier vind om uiting te gee aan hul gevoelens. Hierdie gevoelens was hoe hulle deel geword het van die wêreldwye gevoel van wat dit beteken om jonk te wees. Hul samesyn het ook hul denkwysse beïnvloed.

Vir jongmense om by die moderne samelewing aan te pas, is dikwels ’n saak van oorlewing. Hierdie dilemma skep verskeie probleme tussen hulle en hul gesinne, soos uitgelig deur Cherry:

Ek het ’n paar probleme met my ouers. Ons word anders groot. Hulle dink anders. Soms dink jou ouers dat jy nie weet wat om jou aangaan nie. Dit is nie die geval nie. Jy moet mos aanpas, want dinge het mos verander.

Hierdie dilemma beklemtoon die uiteenlopende ervarings wat gesinne en hul kinders (die leerders) het. Cherry toon duidelik dat sy haar lewe organiseer in ooreenstemming met 'n lewenstyl van wat tans aanvaarbaar is. Hierdie leerders se sosialiseringprosesse is deur hul deelname aan sosiale ruimte beïnvloed. Cherry het kulturele onenigheid met haar ouers ervaar.

Musa het soortgelyke probleme gehad. Hy noem dat:

Ek het probleme met my ouers. Ons het ons unieke manier van lewe. My ouers dink hulle verstaan vandag se samelewing, maar ongelukkig dink ek nie so nie. Ons leer nie dinge op dieselfde maniere nie. Hulle agtergronde is heeltemal anders. Soms het ons ook probleme as gevolg van die gebrek aan kommunikasie.

Musa het hierdie probleem met sy ouers as 'n kulturele aangeleentheid gesien. In sy geval het die probleme gespruit uit verskillende vlakke van sosialisering tussen hom en sy ouers. Volgens hom was sommige van die probleme weens die feit dat sy ouers by tye nie by sy manier van lewe in Arendsehoop kon aanpas nie. Die probleme kan verder geassosieer word met die verskillende sosiale wêreldes en die beoefening van die sosiale kodes van die twee generasies. Duidelik uit Musa se perspektief was dat beide ouers en jongmense verskillende verwagtinge gehad het oor hul lewens en dus verskillende paaie sou volg.

Soortgelyke ervarings is ook genoem deur Sally en Tom, wat gewoonlik daaraan was om met hul vriende te sosialiseer. Hulle het genoem dat:

Daar is sekere dinge wat hulle doen wat ek nie verstaan nie. Hulle [ouers] dink nog op die ou manier. Op 'n sekere ouderdom moet jy aanpas. Jy moet meng met ander.

Tom verduidelik dat ouers

weet nie hoe om ons te benader nie, want hulle weet nie van ons manier van dinge doen nie. Dit is soms nie maklik vir hulle gehoorsaam te wees nie. Hulle sien dinge in 'n sekere manier en aanvaar nie ons menings nie. Hulle wil vir jou vriende kies. Hulle verstaan ons nie. Ons woon in 'n ander wêreld. Die tye het verander.

Hierdie leerders was dikwels betrokke by aangeleenthede wat verband hou met die emosionele aspekte van hul daaglikse lewe. Hul verhouding met hul ouers, hul gemeenskap en sy kultuur is gebou op dit wat hulle daagliks gesien en ervaar het. Dit het die invloed van hul gesin en

gemeenskap vanuit hul perspektief van wat reg of verkeerd was, behels. Ruby illustreer hierdie verskille tussen haar en haar ouers soos volg:

Ek dink daar is verskille tussen my ouers en ek, want ek is die produk van mense wat leef in moderne tye. My gewoontes word deur daaglikse gebeure hier gevorm. Wanneer ek met hulle praat, voel ek soms soos 'n vreemdeling, want hulle is anders opgevoed.

In Ruby se geval was haar idees oor haar identiteit, of soos sy dit stel haar gewoontes, gevorm deur haar sosiale verhoudings. Sy was gevorm deur 'n nuwe sosiale konteks en dit het konflik tussen haar en haar ouers veroorsaak. Die sosiale verhoudings wat hierdie leerders buite die huis gebou het, was in konflik met die van hul gesinne en hul verwagtinge. Dit is veroorsaak deur die ervaring van verskillende sosiale wêreld waarin hierdie leerders betrokke was. Terwyl hierdie leerders se ouers daarna gestreef het om hulle tradisionele kultuur te handhaaf, het hul kulturele repertoires verskil van dié van hul ouers en op die wyse is hul eie unieke identiteite gevorm.

In hierdie afdeling het ek getoon dat die jeug met hul identiteitsposisionering onderhandel deur hul alledaagse lewenservarings. Baie van hulle was voortdurend in beweging tussen verskillende kulturele ruimtes, dus het hulle met hul identiteitsposisionering onderhandel deur kulturele aangeleenthede in hierdie sosiale ruimtes en hul eie identiteit in die proses geskep. Hulle het verskeie invloede rondom hulle gehad wat hulle idees oor hul identiteit gevorm het. Verder was hul persepsies oor hul identiteitsposisionering dikwels deur hulle daaglikse lewenservarings getransformeer. Ek het gedemonstreer dat die keuses wat jongmense maak baie sê oor hul weë in die lewe, sowel as hul kulturele en sosiale voorkeure met betrekking tot hul posisionering in die samelewing. Met inagneming van die jeug se alledaagse ervarings het ek getoon dat die posisionering van hul diverse identiteite alleenlik verstaan kan word deur te kyk na die breër sosiale verhoudings in die samestelling hiervan. Dit was hierdie unieke identiteite wat oorsprong gegee het aan die leeridentiteite wat hulle aangeneem het, 'n aspek wat ek volgende bespreek.

5.5 Doxa en die konstruksie van leerders se leeridentiteite

In die vorige afdeling is 'n beskrywing gebied van hoe hierdie leerders se doxa bygedra het tot die konstruksie van hul onderskeie identiteite. Ek het geargumenteer dat hul identiteitsposisionering gekenmerk en ingelig was deur hul alledaagse lewenservarings. Hierdie aangeleentheid het my ook gelei om spesifiek ondersoek in te stel na hoe hierdie leerders hul

‘leeridentiteit’ in hul beleefde omstandighede ontwikkeling gegrond op hul doxa. Jarvis (2007:13) bied die idee dat “From the point of learning, identity development can be understood as the individually specific essence of total learning, i.e. as the coherent development of meaning, functionality, sensitivity and sociality”. Wenger (1998:215) verduidelik ook die verband tussen leer en identiteit deur die aanname te maak dat “[b]ecause learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information but a process of becoming”.

Wat ek vervolgens bied is data en ’n interpretasie wat insig in verskeie aspekte van hul leeridentiteite weergee. Die aanbieding fokus op die verskillende tipes van doxic opvattinge met betrekking tot leeridentiteitservarings en die betekenis wat die leerders daartoe voeg as leerders. Alhoewel die fokus van die onderhoude op leeridentiteite en die konstruksie daarvan was, was die bemiddelende funksie van identiteite in die konstruksie van betekenis met betrekking tot leer by tye merkbaar. Dit was van so ’n aard dat die ander identiteite (persoonlik, sosiaal, kultureel, ens.) beskryf kon word as inmengend tot die konstruksie van hierdie leerders se leeridentiteite. Lave en Wenger (1991:115) noem juis dat “... learning and a sense of identity are inseparable: They are aspects of the same phenomenon”. Ek het een Saterdag by Ruby se huis opgedaag maar sy was nie tuis nie. Ek het toe by haar ma verneem dat sy besig was by die kunsskool wat deur Imbali, ’n plaaslike nie-regeringsorganisasie (NRO), in die gemeenskapsaal aangebied word. Ek is daarheen en in ’n latere gesprek met Ruby het sy genoem dat sy skilder omdat dit een manier is hoe sy met die druk van die huis en skool gehandel het. Haar ‘kunswêreld’ was baie spesiaal vir haar, en sy het dit gebruik as ’n vorm van self-uitdrukking. Sy verduidelik: “.. ek voel altyd positief [oor my kuns]. Dit maak my vry. Ek kan net myself uitdruk soos hoe ek daardie dag voel”.

Ruby was betrokke in verskeie vorme van kuns, vanaf ballet tot drama-opvoerings. Sy het dit makliker gevind om haarself deur middel van kuns as op enige ander wyse uit te druk. Volgens haar kon sy haarself deur middel van kuns uitdruk sonder om bekommerd te wees oor wat verstaan moet word, aangesien kuns nie verstaan hoef te word nie. Omdat dit kuns was, was daar nie ’n regte antwoord nie. Haar passie vir kuns het in die primêre skool begin toe sy gedink het sy wou ballet as ’n toekomstige loopbaan kies. In die hoërskool het dit egter verander toe haar ma by die handwerkwinkel (craft shop) by die skool begin werk het en sy ook dikwels met haar

ma daar gewerk het. Sy beoefen kuns egter slegs in haar vrye tyd. Sy gebruik dit nou as 'n vorm om uiting aan haar standpunt oor gemeenskapskwessies te gee. Sy noem:

Ek spreek my mening uit deur middel van kuns. Dit is asof ek in my eie 'bubble' is. Dikwels sê die mense ek moet daaruit kom, maar dis lekker. Soms kry mense nie die boodskap wat ek probeer oordra nie. Wel mense dink anders, dus aanvaar hulle nie wat jy sê. Dus is dit 'n uitdaging om net my punt oor te kry ... so ek doen dit deur my skildery.

'n Unieke aspek van hierdie wêreld was dat dit 'n uitlaatplek was waar sy die reëls neergelê het. Verder was dit nie nodig dat sy bekommerd moes wees om aan almal se verwagtinge te voldoen nie. Dit was 'n ruimte waar sy dinge kon skep sonder enige grense. Haar kuns het haar perspektief van dinge weergegee. Ruby het munt hieruit geput. Dit het haar toewyding tot leer verby die uitdagings van die verlede laat beweeg en gehelp om haar leeridentiteit op unieke wyse te ontwikkel.

Toe ek Musa gevra het oor 'n ervaring wat 'n besondere impak op hom as leerder gehad het, het hy geantwoord:

Wel ... ek weet nie. Ek dink dus soms die negatiewe ervarings eerder as die positiewe wat 'n mens die meeste onthou. Ek onthou min kere toe ek goeie punte gekry het en hoe gelukkig ek was. Wat ek onthou is die dag toe ek swak gedoen het in Wiskunde. Dit het gevoel of alles van my misluk het. Ek wou my rapport vernietig, sodat my ouers dit nie sal sien nie. Ek was so 'nervous'. Ek het hopeloos gevoel en ek het geweet dit gaan nie werk nie. Dit het my regtig bang gemaak. Vir my was dit 'n 'flop' (mislukking) in elke sin van die woord. Ek dink nou nog aan die vrees van om daardie tipe van rapport huis toe te neem.

Musa se aanvanklike punt was dat hierdie negatiewe ervaring 'n merk op hom gelaat het. Die gedagte daaraan het 'n impak op sy lewe gehad en dit merkwaardig beïnvloed. Dit het ander herinneringe van die negatiewe ervarings wat hy gehad het, laat opvlam. Verder het dit 'n ervaring van vrees by hom laat ontstaan. Hierdie ervarings kon hy nie met sy denkwyse verbind nie:

Jy weet jy leer vir jouself. Jy weet jy moet jouself voorberei vir die toekoms. Ek het groot drome vir myself. Ek wil iets in die lewe word. Mense moet kan opkyk na my. Maar, dit wat gebeur het, het my 'n goeie les geleer. Dit het my gedagtes op 'n way verander.

By Musa het dit 'n 'sink of swem' situasie laat ontstaan. Die mislukking wat hy ervaar het, was 'n terugslag op sy leertrajek en dit was die rede waarom hy meer tyd aan studeer spandeer het. Hy wou die eerste generasie van sy familie wees wat toelating tot 'n universiteit sou kry. Musa het my vertel dat hy verskeie aanpassing gemaak het deur hom doelgerig op sy skoolwerk te vestig. Nadat hy swak gedoen het in Wiskunde het hy nog een of twee mislukkings gehad, maar hy het nooit weer Wiskunde gedruip nie. Hierdie ervaring het ook Musa se belangstelling in sy skoolwerk verder verhoog. Sy ervaring het 'n positiewe konstruksie van sy 'leeridentiteit' by hom ontwikkel.

Toe ek hom vra om sy 'leeridentiteit' te beskryf, het hy gereeld die beskrywing van die universiteit en sy ouers se verwagtinge van hom om sodanige instelling by te woon, verskaf. Musa het genoem:

As ek dink oor my 'leeridentiteit', dink ek basies oor my wat 'varsity' toe gaan. Ek moet goeie uitslae kry, want ek weet dat dit die 'ticket' is om my in 'n 'varsity' te kry. Daarbenewens motiveer my ma my om 'varsity' toe te gaan. Sy het dit al ingedagte sedert ek op laerskool was. Dit is hoekom ek my nog altyd gedryf het om my doel te bereik.

Sy ma se motivering het hy ter harte geneem ten spyte van wat hy gehoor het ander sê. Hy wou nie ervarings van mislukking beleef nie. Sy 'ticket' tot die 'varsity' is gebou in die betekenis wat hy aan homself as leerder geheg het. Dit het sy gevoel as 'n leerder versterk. Met ander woorde, in die konstruksie van sy leerderidentiteit was die hoofbemiddelaar die proses om sin te maak van wat hy graag eendag wou word en ervaar. Hierdie leerders het in leer belê met die verstandhouding dat hulle "acquire a wider range of symbolic and material resources which will in turn, increase the value of their cultural capital" (Bourdieu, 1977). Terwyl hulle oor hul vorige leerervarings vertel het, het hierdie leerders hul verlede in hul huidige situasies geïnterpreteer en terselfdertyd na die toekoms gekyk.

Die konstruksie van die betekenis van hul leeridentiteite is verder beïnvloed deur hul gesinne. Hulle het herhaaldelik probeer om hul ouers se erkenning te kry in alles wat hulle gedoen het. Cherry het aan my verduidelik:

My opvoeding ... ek dink dit is my lewe, want dit is wat my wêreld en lewe later gaan bepaal. Om te leer is soos om in 'n pretpark te wees. Ek geniet elke oomblik van dit. Ek dink my gesin speel 'n belangrike rol in hoe ek leer. Hulle gestimuleer my belangstelling om te leer. My ouers verwag van my om 'n goeie leerder en kind te wees en altyd my beste te gee. Ek wil 'n goeie werk hê en my ouers ... iets terug gee of ten minste probeer om vir hulle te gee wat hulle my gegee het. Dit is een van die redes waarom ek leer

Cherry het haarself gesien as 'n toekomstige universiteitstudent, 'n gegradueerde, en uiteindelik 'n werkende professionele persoon. Sy het haar opvoeding gesien as 'n geleentheid waarvan sy die voordele ten volle moet neem en, as die oudste van drie, het sy haarself beskou as 'n rolmodel vir haar jonger suster en broer. Die waarde van opvoeding is reeds op 'n vroeë ouderom by haar huis gekweek en versterk by die skool. Haar aktiewe deelname in gemeenskapsprogramme het haar ervarings gebied van groei en leer. Dit het daartoe gelei dat sy haar opvoeding as waardevol en 'n belangrike bydraend faktor gesien het in die kwaliteit van haar lewe en dus haar ontluikende leeridentiteit. Imbali, 'n NRO, bied gereeld armoedingsverligtingsprogramme aan deur mense daarvan bewus te maak hoe hulle selfonderhoudend kan wees. Sy wou graag minder bevoorregte leerders help om 'n beter toekoms te hê. Sy was geïnteresseerd in die onderwys (om 'n onderwyseres te word) of om 'n maatskaplike werker te word, iets wat haar ma graag wou wees. Haar gesin het 'n groot invloed op haar skoolloopbaan en aspirasies gehad. Dikwels het sy ook kospakkies en klere aan die wat minder as sy het in die plakkerskamp uitgedeel. Haar buitemuurse aktiwiteite het haar ook aangevuur om haar begeertes na te volg en haar doelwitte na te jaag. Cherry se woorde dui ook dat haar gevoel van erkenning as 'n leerder hoogs (indien nie heeltemal) afhanklik was van die erkenning wat ander daartoe gegee het. Sy het dus ook aandag geskenk aan spesifieke aktiwiteite ten einde sodanige erkenning van ander te kry. Cherry se storie oor haar gesin en die verbindings wat sy gemaak het met die begrip tot leer is binne haar gesin en ander ervarings gebou.

Oor die jare het hierdie leerders se gesinne 'n merkwaardige invloed op hul leeridentiteite gehad. Hulle het hierdie leerders van oortuigings en waardes verskaf wat hul optrede beïnvloed het. Die

lesse wat by die huis geleer is was van kritieke belang om hul leeridentiteit te vestig. Sally het verduidelik dat:

Wel, my familie beïnvloed my positief. Hulle beïnvloed al my goed. Al die dinge wat ek weet ... hoe ek optree met ander ... hulle gee vir my baie raad wat ek gebruik om keuses moet maak. Vir my ouers is opvoeding regtig baie belangrik. Hulle sien dit as die belangrikste ding wat iemand kan hê. Vir hulle, as jy nie 'n opvoeding het nie, dan kan jy nie regtig iets in die lewe bereik nie. Volgens hulle is dit nodig as jy suksesvol wil wees en wil oorleef. Hulle [die ouers] wil hê ons almal moet iets in die lewe bereik. Hulle wil nie hê ons deurmaak wat hulle deurgemaak het nie. . . . Hulle deel hul stories, en vertel ons dat hulle nie wil hê dat ons so moet 'suffer' en in fabriek moet gaan werk nie . . . Soms het hulle niks gehad om te eet nie. My pa vertel ons hoe moeilik dit was. Hy moes die skool verlaat en gaan werk om sy ouers te help . . . Ek wil nie deur dieselfde ding gaan nie [As ek hierdie stories hoor] hulle motiveer my.

Dit was die stories oor armoede wat Sally gemotiveer het om uit te styg. Haar ouers se "suffering" het haar 'n unieke leeridentiteit gegee wat in opstand was teen haar lewenservarings. Dit het haar denkwyse van leer om bo uit te kom gevorm en toegeling. Die feit dat sy nie wou deurmaak wat haar ouers deurgemaak het nie was die stukrag van haar bepaalde denkwyse.

Ruby het ook haar ouers se geloof dat slegs 'n goeie opvoeding 'n beter lewe kan bewerkstellig, beklemtoon:

Hulle [die ouers] albei voel dat onderwys belangrik is. Hulle albei sê dat die enigste ding wat hulle ons kan gee is 'n goeie opvoeding. Hulle albei voel dat [deur] om 'n goeie opvoeding te hê, kan jy beter in die lewe doen, veral hier.

Vir die ander leerdere het die stories wat hulle ouers met hulle gedeel het, hulle laat besef dat hulle goed moet doen in hul skoolwerk. Tom het byvoorbeeld genoem dat:

Wanneer hulle [die ouers] uit die werk kom sê hulle altyd vir ons: "doen jou huiswerk." Hulle motiveer ons. Hulle sê ook altyd vir ons: "Op die lang termyn sal jy sien dat dit jou gaan help." Hulle maak dat ons hierdie dinge besef. Ek weet dat my uitslae goed is. Ek moet dit so hou. My ma glo regtig in my, en dit help my om in myself te glo. Toe ek jonger was, het ek 'n slegte rapport gekry en ek kon sien dat sy kwaad was. Sy het vir my gesê om harder te werk, ophou TV kyk, en met my 'phone' speel. Ek het begin sien dat

dit betaal om hard te werk. Opvoeding is belangrik in ons huis, en ek en my susters weet dat ons ouers nie slegte uitslae sal aanvaar nie.

Die impak van hul gesinne was duidelik in hul beskrywings van die konstruksie van hul leeridentiteite. Uit my gesprek met Sally en die ander leerders het ek agtergekom dat hul huise nie net die basis van interpersoonlike verhoudings was nie. Hierdie omgeing het beide 'n positiewe sowel as 'n negatiewe impak op hul leer betrokkenheid gebied. Dit het ook die daaglikse eise van hul skolingsproses beïnvloed. Hulle woorde het die komplekse maniere waarop hul huislike lewens en skoollewens verantwoordelik was vir hul opvoedkundige betrokkenheid weerspieël. Dit was deur hul huislike ervarings dat hulle 'n algemene begrip van hulself as leerders gebou het. Hierdie leerders het betekenis waarmee hulle meer bekend was en gemaklik gevoel het, gebruik as bemiddelaar tot die bou van hul leeridentiteit. In baie gevalle het hul ouers hulle in 'n groot mate beïnvloed deur hulle aan te moedig om nie dieselfde foute te maak as wat hulle (die ouers) gemaak het nie. Cherry het op 'n geleentheid juis genoem dat: “[h]ulle [haar ouers] sê altyd vir my: ‘Moenie dieselfde foute maak wat ons gemaak het nie. Jy het die geleentheid om ver te kom nie. Ek [haar ma] wil nie hê dat jy moet werk vir die pay wat ek kry nie’”.

Musa het sy ouers se persoonlike ervarings gebruik as 'n manier om hom te wys dat daar 'n beter lewe vir hom is. Musa het spesifiek gepraat oor wat sy ma hom vertel het van haar stryd by die werk.

My ma sê altyd, “Daar is iets altyd beter vir jou om te doen. Ek wil nie hê jy op eindig soos ek, wat in 'n fabriek werk nie. Ai! die nagskofte. Ek kan skaars vir julle dinge gee so ek wil.”

Dit was nie ongewoon vir die leerders om voor te stel dat hul ouers dikwels hul huidige werksomstandighede as 'n bron van motivering vir hul kinders gebruik het. Uit Musa se woorde blyk dit duidelik dat sy ma haar swak werksomstandighede gebruik het om haar kinders aan te moedig. Sy het haar eie werklikheid gebruik as 'n middel om haar kinders te laat sien dat hulle vir hulself 'n meer positiewe toekoms moet skeep. Cherry het iets soortgelyks ervaar:

Saans kom my ma moeg uit die werk en dan kry ek haar so jammer. Sy sal dan na my kyk en sê: “Ek wil nie dit vir jou hê nie. Dit is hoekom ek myself opoffer.” Sy doen

hande-arbeid, want dit is die enigste ding wat sy kan doen. Sy vertel my soms dat dit moeilik is vir haar, want sy is nie baie goed geleerd nie. Sy sê ook: “Jy sien moes hoe moeilik dit gaan en ek wil nie hê julle moet deur dit gaan nie.”

Die beleefde ervarings van hulle ouers wys op die aard van die omstandighede wat die realiteite waarin hierdie leerders leef, definieer. Binne hierdie werklikhede het hierdie leerders geleer om ’n kritiese perspektief op die betekenis van hulle lewens en op die aard van die geleentheid wat vir hulle beskikbaar was, te ontwikkel. In wese het hierdie leerders deur middel van die boodskappe wat deur hulle ouers oorgedra is, ’n gevoel van opvoedkundige veerkragtigheid ontwikkel. Dit het by hulle die geloof gevestig dat ’n beter lewe alleenlik vergestalt kan word deur geleerdheid, soos in die behaal van ’n kollege- of universiteitskwalifikasie. Verder het hulle geglo dat dit hulle die geleentheid sou bied om hulle ekonomiese en sosiale posisies in die samelewing te bevorder. Hulle leeridentiteite is aan ander identiteite gekoppel, soos hulle ouers se werk, ens. Verder is dit beïnvloed deur ’n aantal ander belangrike persoonlike en interaksionele en institusionele faktore (Johnston & Merrill, 2009). Die konstruksie van hulle leeridentiteite is nou verwant aan hulle geleefde werklikhede. Dit sou ook bepaal hoe hulle hulle leeridentiteite sou posisioneer, die aspek wat ek volgende bespreek.

5.6 Doxa tot leeridentiteitsposisionering

In hierdie afdeling bied ek data en ’n interpretasie van hoe die deelnemers hulself posisioneer: waar hulle doxa hulle leerervarings posisioneer soos dit hulle “gevoel van die werklikheid” weergee. Fataar en Du Plooy (2012:2) verduidelik dat “there is a need for scholarly attention to the interaction between the emerging social contexts of education, on the one hand, and the specific educational, learning and pedagogical exigencies of young people in institutional settings, on the other”. Sedert ek in die leerders se ervarings van skooling delf, plaas ek hulle leerposisionering binne die kompleksiteit van die sosiale konteks waarin hulle leer plaasvind. Hierdie hoofstuk plaas die leerders in die konteks van hulle veelvoudige skool- en sosiale lewens deur te kyk na hoe hulle doxa (denkwyses) bydra tot verhoudings, die omgewing en die alledaagse gebeure wat hulle leer sal laat vergestalt. Die leerders in hierdie studie deel ’n gemeenskaplike ruimte, dié van Arendsehoop, wat soos ek reeds getoon het, ’n benadeelde omgewing is. Daar was ’n verskeidenheid van faktore wat ’n invloed gehad het op hulle leer en die wyse waarop hulle die lewe in die woonbuurt ervaar het. Binne elke faktor wat vir hierdie bespreking gekies is, is daar

verskeie ander, soos netwerke wat op komplekse maniere na vore kom. In die data-aanbieding en interpretasie wat ek bied, probeer ek sigbaar maak hoe hulle met hul leer onderhandel in 'n omgewing waar 'genormaliseerde praktyke' in die woonbuurt hierdie leerders ontsê van die geleentheid vir billike onderwys.

Ek ondersteun die idee dat “experiences grow out of other experiences, and experiences lead to further experiences” (Clandinin & Connelly, 2000:2). Wat ek eerstens op fokus is hoe hulle hulself binne hul sosiale beperkings posisioneer, wat 'n “sense of one's place, and one's sense of belonging, which is closely connected with the idea that this is not for us” (Bourdieu, 1984) weergee. Aan die ander kant fokus ek ook op die kontrasterende idee dat diegene wat hulself nie as deel van so 'n omgewing van “self-evident” aannames sien nie, dit kan bevraagteken. Die bevraagtekening, kriticisering en uitdaging van doxic aannames kom voor in wat Bourdieu (1986) noem die “field of opinion”. Die data wat ek insluit het betrekking op hul huidige omstandighede en hoe hulle oor hul toekoms dink. Dit kan verduidelik waarom hul sosiale gedrag aangepas is tot 'n soort van “interest and investment” strategie in die spel (Bourdieu, 2000:153). Verder fokus ek ook op hoe die dimensies van sosiale verhoudings en sosiale strukture hul identiteitsonderhandelings beïnvloed en tot watter uiterstes hulle sal gaan om met hul identiteit te onderhandel. Op die oppervlak het hierdie leerders 'n eenvormige identiteit en leeridentiteit in hul omgewing gehad. Aan die ander kant het hulle sosiale realiteite verskillende dimensies verskaf met betrekking tot die manier waarop hulle leer. Hulle was almal verbonde aan dieselfde skool, het die skool gereeld bygewoon en het ook in dieselfde woonbuurt geleef. Hul huislike realiteite was egter baie verskillend van mekaar. Musa moes hom binne die ‘skiem’ weerhou om betrokke te raak by verkeerde dinge, want soos hy genoem het:

Vandag, jy kan niks doen sonder ... sonder om skool te gaan nie. Nie eens met jou hoërskool sertifikaat kan jy 'n goeie werk kry nie. Jy leer tot voordeel van jouself. Jy weet jy moet jouself voorberei vir die wêreld daar buite. Dit is moeilik. Wel, ek moet dit nou doen anders sal ek dit nooit doen nie. Ek wil beter as my pa te wees ... ek wil nie elke dag by die huis moeg aankom nie. Die wete dat daar 'n oop deur is, maar om die deur oop te kry, is net soos 'n wedloop op die atletiekbaan wat jy weet jy kan wen. Voltooi jy dit halfpad weet jy sal dit verewig by jou in die toekoms spook.

Daar was 'n gedempte optimisme in Musa se woorde. Musa het geweet dat hy verskeie uitdagings in die gesig staar. Alhoewel sy toekomstige vooruitsigte duister gelyk het, moes hy leer om dit te verbeter. Baie van dit wat in die 'skiem' gebeur het negatief ingewerk op hom as leerder. Dit was teenstrydig met leer en het 'n ander soort van leer produseer. Musa het groot drome vir homself gehad. Hy het geweet dat geleenthede oop was vir hom. Dit het hom ywerig gemaak om te leer, maar sy omstandighede het hierdie denkwyse onderdruk. Wetend wat nodig was om suksesvol te wees, moes hy sy denkwyse gedurig laat wysig tot sy eendag, sy toekoms. Fataar en Du Plooy (2012:3) gebruik die woord "suppression" as "a referent for a situation where one type of spatial practice serves as a kind of constraint or suppressor of other positioning practices in the same domain". In sy studie het hulle bevind dat met betrekking tot die onderdrukking, "the school and specifically classroom laminating practices have come to suppress the four students' [in sy studie] learning positioning practice, which is based on complex learning assemblages brought from their domestic environments" (Fataar & Du Plooy, 2012:3). Hy stel dit onomwonde dat die kind as sosiale wese nie geskei kan word van die kind as leerder nie. Daarbenewens het die veelvoudige sosiale konteks 'n direkte invloed op die wyse gehad waarop leerders leer of die manier waarop hulle leer ondermyn word. Fataar en Du Plooy (2012:2) is dit eens dat "[s]ocial relations are a key mediator of learning".

Dit was duidelik dat die kinders in hierdie studie komplekse vergestaltungen van omgewings-, sosiale en leerrealiteite gehad het. Dit is geskep deur die omstandighede waarin hulle leer plaasvind. Cherry het in chroniese armoede geleef. Dit het die verhouding tussen hoe sy die lewe ervaar en haarself sien met betrekking tot ander leerders geïmpakteer. Sy wou hieruit ontsnap. Haar realiteit was die dryfveer waarom sy moes leer. Sy noem:

Ek dink nie ek kan enige plek kom met net my hoërskoolsertifikaat nie. Ek voel as jy wil 'n hoë-betalende werk wil hê of jy wil suksesvol te wees moet jy verder gaan leer. As jy aanhou om te studeer kan jou lewe verander. Ek wil 'n beroep hê, maar ek wil ook weet oor dinge, want as toe my kinders my eendag vra oor dinge, dan weet ek en ek kan hulle help. Ek wil kennis hê oor al die dinge wat die samelewing te bied het en die wêreld ook. Ek wil iets hê wat ek sal geniet vir die res van my lewe. Iets wat my vorentoe sal vat later ... 'n beter begrip van wat ek wil doen met my lewe.

Dit wat Cherry beleef het, het haar denkwyse gedryf na 'n hoë-betalende werk wat haar lewe moes verander. Dit moes lei tot iets wat sy vir die res van haar lewe sou geniet, iets wat haar later vorentoe sou neem. Cherry kon haarself nie uit haar konteks verwyder nie. Sy het later ook aan my genoem: “Daar is verskeie ander dinge [eksterne faktore] wat my wêreld skep.” Haar konteks as leerder moet dus binne die konteks van die eksterne faktore gesien word wat deur die realiteit van haar lewe geskep is. Dit het die algemene idee dat leerders se identiteit en leeridentiteit beïnvloed en deur hul omgewings gevorm word, aan my bevestig. Hierdie leerders het, soos Cherry, hulle dus ook dienooreenkomstig geposisioneer. Wortham (2004) noem dat skole (en ek wil byvoeg die woonbuurt) leerders omskep deur 'n skeppende (ontologiese) benadering wat nie net wat die leerder weet verander nie, maar ook wie die leerder is. Die probleem lê in die ontrafeling van die kompleksiteit van hierdie proses. Ek wil dus voortgaan deur gebruik te maak van die idee van laminering om daardie verborge realiteite in die leerders se skoolloopbaanervaring sigbaar te maak.

Laminering is 'n metafoor wat Holland en Leander (2004:131) gebruik om te “describe the hybrid social/psychological entities created by positioning”. Figuurlik (metafories) gesproke is laminering die lae van hoe 'n persoon aangeleenthede van sy leer bou. Dit is nie onmiddellik duidelik soos hy as leerder deur die proses van leer gaan nie. Elke laag dra by tot die onderdrukking of ontvangs van verskeie maniere van leer. Holland en Leander (2004) bied ons die begrip dat sommige lae hul oorspronklike eiesoortigheid behou, maar in 'n ander opset. Met verloop van tyd word die drade (“threads”) van die sosiale, kulturele en persoonlike lae verweef (Holland & Leander, 2004). Deur hierdie prosesse en konteks ontwikkel 'n nuwe persona wat verryk is deur of vasgevang is in die betrokke leerervaring.

Ruby het my vertel hoe sy die geleentheid aangegryp het om betrokke te raak by klasieke musiek. Sy't vertel:

Ons kerk het mos die brigade. Dit is al vir jare so hier in Arendsehoop. Elke brigade het sy eie band. Op Woensdae kom daar broers uit die Kaap en hulle kom leer die kinders hoe om musiek instrumente te bespeel. Hier by ons is daar ook gemeentede wat help. Nou, regoor die Wes-Kaap is daar ook brigades by ons ander kerke [susterskerke]. Die brigades kom op 'n gereelde basis bymekaar en dan kompeteer hulle. Omdat ons so 'n klein gemeenskappie is join ons twee ander klein kerkies, maar dan is ons 'n bataljon.

Nou ander gebiede maak ook so en ek ontmoet baie vriende. Vir my is dit lekker om deel te wees van die brigade. Jy leer so baie dinge, veral wanneer daar kampe aangebied word. Jy leer daar om selfdisipline te hê, want niemand gaan dit vir jou leer nie ... sodat jy dinge op jou eie kan doen. Jy leer ook dat jy jousef moet motiveer en moet verantwoordelik wees vir jousef. Ek bedoel niemand kyk na jou, want hier jy kan doen wat jy wil, dit is op jou.

Ruby se deelname aan klassieke musiek in die brigade het haar die geleentheid gebied om deel te word van aspekte van 'n middelklaskultuur. Dit is hier waar hierdie vorm van kulturele kapitaal (klasieke musiek) waardeur word. Dit het haar 'n middelklas-tipe aspirant persona laat aanneem. Gou het sy ook ontevrede geword met die kultuur wat in haar woonbuurt geheers het, want sy het genoem: “Ek hou nie van daai harde musiek nie.” Haar reis na 'n ander gebied waar hulle gekompeteer het, het haar 'n ander wêreld gebied waar sy kon leer. Dit het die houdings, oortuigings en maniere van hoe sy dinge doen en wat haar leerpraktieke inlig, geaffekteer. Dikwels het dit volgens haar gepaard gegaan met sosiale interaksies waar sy nuwe vriende gemaak het. Dikwels het hulle dieselfde drome gehad en dit was vir haar nodig om gefokus te bly op haar aspirasies. Dit was in teenstelling met wat sy in die woonbuurt ervaar het. Sy het genoem: “dit maak my gelukkig, iets wat ek nie hier ervaar nie.” Dit was sy in ander gebiede beleef het en die aktiwiteite waarin sy betrokke was, het haar “spatially dislocated” (ruimtelike ontwrig) laat voel van haar woonbuurt. Van haar was egter verwag om aanpassings te maak, want sy moes in die kerk bly om hierdie geleentheid aan te gryp.

Met die nakoming van die metafoer van laminering soos bekendgestel deur Holland en Leander (vroeër na verwys), wil ek verder nou 'n beeld bied wat hul persona's sigbaar maak. Ek wys daarop soos dit gekonstrueer word deur die invloed van hul doxa in die woonbuurt. Die bedekking⁶ (laminering) verberg dikwels die verskeie lae van netwerke wat tydens die lamineringsproses gevorm word. Dit is die rede waarom die leerders die woonbuurt soms voorstel as 'n goeie buurt. Verberg agter hul uitsprake is die komplekse probleme wat hulle op 'n daaglikse basis rondom hulle in die gesig staar (die buitenste laag) ten einde ordentlikheid en uitnemendheid te handhaaf. Sally het hierdie aspek duidelik gemaak deur te noem dat:

⁶ Bedekking in hierdie geval verwys na laminering wat deursigtig is.

Meneer wiet mos van die brigade en die kunsskool hier in ons dorp. Buiten dit dink ek dit is eintlik baie moeilik hier vir ons, maar dis oraait. Op warm dae, veral Sondag geniet ons lekker tye saam met vrinne by die rivier. Ons gaan hier nie veel uit nie, want hier is min plekke waarna toe jy kan gaan. Die sport wat ons in deelneem is wat die plek maak, want dan kan jy duidelik sien hoe die hele gemeenskap saam staan. Ons is 'n baie hegte gemeenskap, wiet meneer. Ons gee regtig om vir mekaar en ons complain nie. Hulle het problems in hulle huise.

Die bedekking was 'n weerspieëling van die leerder. Terwyl hulle in armoede geleef het, het hierdie leerders dikwels verskeie sosiokulture probleme in hul konteks versteek. Sally het min vertel van hul probleme met alkohol, dwelms en verskeie misdade voortspruitend daaruit. 'n Belangrike aspek van die bedekking vir beide die woonbuurt en die leerders was die positiewe beskermende houding wat die leerders gebied het in 'n poging om hul lewenswyse daarin te verdedig, want soos Sally noem, "... maar dis oraait". Vir hierdie leerders het die bedekking hul identiteit bekragtig, sowel as hul gevoel van eiewaarde binne en buite hul omgewing. Hoe sterker die bedekking wat die leerder ontwikkel het, hoe meer was hul kans van 'n suksesvolle aanvaarding in die 'genormaliseerde diskoers' van die skool en die gemeenskap. 'n Brose bedekking, aan die ander kant, kon lei tot groter konflik tussen die mense van die woonbuurt en die leerder.

In die 'skiem' (huise vir armes) het Musa en Sally dit duidelik gemaak dat hulle soms 'n groot vrees gehad het vir hul veiligheid. Dit was hier waar sosiale ewels soos geweld algemeen was. Hulle strategieë was meestal om gevaarlike gedeeltes te vermy en om in groepe te probeer beweeg. Wanneer hulle nie by die skool was nie was hulle meestal binnenshuis. Uitstappies was gewoonlik met ander familieledes na die kerk of besoeke aan familie en vriende. Sally het genoem dat:

Ons gaan kuier so af en toe by my ouma in De Aar. Daar lewe die mense anders. Jy leer ook baie nuwe dinge. Jy kan loop waar jy wil en nie soos hier by ons waar jy in die aand net na sekere plekke toe kan gaan nie. Nou onlangs is 'n meisie hier onder verkrag. Jy kannie net loop soos jy wil nie. Ek dink ons het baie uitdagings. Ek moet altyd dink aan verskillende maniere waarvolgens ek 'n spesifieke situasies moet hanteer. Die probleem is mense se attitude. Soms irriteer dit my geweldig. Dit is frustrerend soms, want jy wil vir hulle iets wys, maar vir hulle is dit net 'n saak van, hoekom? Ek is nie soos dit nie,

maar dit is wat hier gebeur en met ons gebeur en die situasie bly dieselfde. Wel, wat ek dink is, dat 'n mens nodig het is om van die goeie dinge te leer. Hier praat hulle oor die slegte, en hulle leer jou om die slegte pad te neem. Ek is geleer om mense te help op die beste manier wat 'n mens kan en in alles wat hulle nodig het, en net daar te wees vir hulle. Die toekoms hou baie uitdagings in, uitdagings wat ek direk sal moet hanteer en moet mee handel.

Die leerders het geweet dat dit wat binne die woonbuurt aan hulle gebied was en waaraan hulle kon deelneem nie hul toekoms daarin sou verseker nie. Dit is verder in hulle ingeskerp deur dit wat hulle binne die woonbuurt ervaar het. Deel van hul strategieë was om die leerprosesse binne die alledaagse praktyke wat normaal voorgekom het, te ondermyn. Dit wat in die woonbuurt gebeur het, het hulle laat afsien om daarvoor te leer. Wat die leerders in die woonbuurt gesien en ervaar het, het 'n basis geword van wat die woonbuurt te bied gehad het. Tog word hierdie ruimte dinamies en voortdurend anders deur die leerders weergegee. Die verskillende konstruksies van die woonbuurt het verskillende beelde van wat die ruimte vir die leerders was, geskep. Die leerders se identiteite het ontwikkel vanuit hulle fisiese posisie in die woonbuurt, sowel as hul verhoudings met ander wat daar geleef het. Hulle het geleer om met die teenstrydighede om te gaan. Die leerders se konformisme was soms afhanklik van hul siening van wat in die gemeenskap gebeur.

Uit my gesprekke met die leerders het ek ontdek dat hulle hulself besig gehou het en probeer het om uit die onmiddellike visier van die negatiewe aspekte in die gemeenskap te bly. Hulle was voortdurend op die uitkyk vir geleenthede vir vermaak en om te leer. Ruby het my vertel dat:

Ek is gevra om vir klein kindertjies leeslesse in Stellenmark (skuilnaam) aan te bied. Ek vat die taxi soggens gedurende die vakansie, want hulle gee die taxi geld. Alles gebeur by die bib. Ons het programmetjies waar hulle lekker speel leer en videos kyk. Ek voel soos 'n juffrou. Ek word natuurlik betaal daarvoor [sy lag]. Min mense hier by ons weet daarvan, want my suster het my hiervan vertel en gesê ek moenie vir die ander sê nie. Op die way kry ek ook 'n geleentheid om van dinge te leer en kom ek ook in kontak met ander goed. Soms slaap ek sommer oor by vriende daar en dan gaan ons lekker uit. Maar my ma-hulle wietie van die uitgaan nie [sy lag]. Dis lekker, ek geniet dit baie en dit hou my alive. Jy is net 'n ander mense wanneer jy daar is.

Die aspekte wat Ruby by in Stellenmark betrokke was, het haar denkwysse van wat sy toe in staat is, merkwaardig beïnvloed. Die wêreld wat in lyn is met waardes en verwagtinge het 'n ondersteunende netwerk, en diegene wat konflik teenwoordig, het uitdagings vir Ruby geskep. Dit het haar laat beseef dat so 'n wêreld beide positief en negatief kan wees. Carter (2003), in haar studie van lae-inkomste Afro-Amerikaanse jeugdige, het bevind dat die jeug verskillende persona's aanneem afhangende van die sosiale omgewing waarin hulle optree.

Dit was hierdie leerders se doxa wat perke op hul sosiale mobiliteit in hul sosiale ruimte opgelê het. Hulle het op kenmerkende wyse hul doxa herbesin deur sekere kulturele aangeleenthede binne die samelewing te wysig wat erken is as onvanpas vir hulle gegee hul werklike sosiale posisie. Hierdeur het hulle 'n leeridentiteitsposisie aangeneem wat verby die beperkings wat deur die doxa van hul woonbuurt bepaal is, gestrek het. Wat vir hulle binne die woonbuurt sosiaal gekonstrueer was, het hulle deur middel van nuwe refleksies op hul leeridentiteitsposisie gedekonstrueer (Bourdieu, 1993b:1454). Ek het die perspektief daargestel dat die wyses waarop hierdie leerders by wyse van laminering hul leer georiënteer het, hul uiterlike persona's sigbaar gemaak het. Hulle moes op 'n gereelde basis hul denkwysse tot alternatiewe praktyke wend ten einde hul denkwyses met betrekking tot hul toekomsweë lewendig te hou. Hierdeur moes hulle hulself so posisioneer en leer om persona's aan te neem wat in lyn was met die toekomsweë waartoe hulle aspireer. Ek het getoon dat insig in die leerposisionering wat leerders aanneem van kardinale belang is om te verstaan hoe hulle hulself sien, sowel as die manier waarop die samelewing status en beperkings op hulle plaas. Hierdie leerders se lewens het binne 'n komplekse konteks uitgespeel waar verskeie leeraktiwiteite saamgekom het om 'n komplekse leeromgewing te skep wat ten gunste van die voortsetting van die verlede was. Hierdie komplekse leeromgewing is egter gekonfronteer in soverre hul denkwyses daarvoor voortdurend verander het. Die laminering met betrekking tot hul denkwyses het verdik, in teenstelling met 'n diskoers wat hulle geposisioneer het as minder geskik vir bepaalde posisies. Dit wat hierdie leerders binne hul geleefde konteks gesien en ervaar het, was beide multidimensioneel en kompleks.

5.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek getoon dat die leeridentiteitsposisionering van jeugdige gevorm word deur hul doxic opvattinge van hul alledaagse lewenservarings. Ek het gepoog om te toon dat hul

doxa binne hul leefruimtes buite die skool 'n meer volledige begrip kan bied van hoe dit hul konseptualisering van opvoeding beïnvloed. Die hoofstuk het getoon dat die deelnemers hul fisiese leefruimtes as diep beperkend ervaar, maar dat hulle, ten spyte van hierdie beperkings, hul denkwyses op wyses oriënteer wat hulle in staat stel om sinvol in hierdie ruimtes om te gaan ten einde hul aspirasionele doelwitte te bereik.

Ten spyte van die waardevolle emosionele en geestelike ondersteuning wat hulle van hul ouers kry, was die onus steeds op hierdie kinders om hul denkwyse self te skuif sodat dit die in werking stelling van hul leerpraktyke sal laat geld. Hul doxa is gebaseer op geloof en 'n ryke verbeelding, wat gehelp het om sterk denkwyses tot hul aspirasionaliteite op te bou wat, tesame met 'n kreatiewe interaksie met uitdagings in hul huis en gemeenskapsruimtes, 'n verskuiwing van hul doxa bewerkstellig het. Dit wil sê, hulle het die ortodoxa bevraagteken.

My onderhoude het ook getoon dat hulle hul verskeie identiteite gevorm het as gevolg van die invloed van hul gesin en die gemeenskap waarin hulle geleef het. Dit het telkens duidelik na vore gekom dat hul gesin en die gemeenskapsomstandighede 'n merkwaardige rol gespeel het in die vorming van hul onderskeie identiteite. Hierdie leerders het ook die vermoë vertoon om deur middel van interaksies binne hul omgewing en met ander omgewings met hul identiteit te onderhandel en dit effektief te posisioneer om suksesvol betrokke te wees by lewensaanpassings wat hul leerpraktyke kon toelig. Hulle het met verloop van tyd hul doxa bewustelik verander of aangepas by hul praktyke in spesifieke sosiale situasies en met verskillende groepe mense.

Die jeugdige het geleer om, uit die objektiewe strukture waarin hulle opereer, 'n subjektiewe selfheid te ontwikkel wat aan hulle hoop en vorentoe momentum bied. Hul refleksiewe ingesteldheid oor waarvandaan hulle kom en waarheen hulle op pad is, het hul doxa toegelaat om te ontwikkel op 'n wyse waarvolgens hulle dit ietwat verskuif het binne die snelveranderende objektiewe sosiale kontekste. Hulle het 'n leerposisioneringsidentiteit aangeneem deur hul denkwyse kreatief aan te wend tot alternatiewe aanpassingspraktyke wat hul drome lewendig gehou het. Hul leerposisioneringsidentiteite is gebaseer op geloof en oortygings wat hul interaksie met uitdagings in hul huis en gemeenskapsruimtes suksesvol aangespreek het.

My argument in hierdie hoofstuk was naamlik om leer te verwoord as 'n praktyk wat afspeel as die spesifisiteit van dit wat voortspruit uit die landelike ruimtelikhede van hierdie kinders se

leuens. Hierdeur kan ons beter onderskei hoe hulle leerpositionering saamgestel word, wat die aard van hul leerverbintnisse is, en die komplekse maniere waarop hulle hul leerpraktyke oor hul geleefde ruimtes saamstel. Ek het gepoog om te toon dat leerders met hul leer onderhandel sodat dit in pas is met hul eie sienings (doxa) van hoekom dit belangrik is. Dit het plaasgevind in die landelike ruimtes van hul leuens waar hulle ongelykheid ervaar het. Die verwagting is dat patrone van reproduksie sou plaasvind (m.a.w. dat hulle sou faal in hul skoolgaan), maar hierdie leerders het hul leeridentiteite voortdurend gewysig en dit dienoreenkomsdig geposisioneer om in en aan te pas by die eise van die arm samelewing waarin hulle woonagtig was. Binne elke laag waar laminering plaasgevind het, het hul doxa die prosesse tot hul leer ingelig en dus het hulle leeridentiteite aangeneem wat hulle op koers met hul skoolleer kon hou. In die volgende hoofstuk gaan ek 'n beskrywing van die 'habituated' ervarings van die leerders aanbied ten einde die geleefde invloede op die konstruksie van hul leerpraktyke te verstaan.

Hoofstuk 6

Leerders se “habituated” disposisies met betrekking tot die uitbou van hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk het ek die doxic opvattinge van die leerders se opvoedkundige ervarings teen die agtergrond van hul leer- en sosiale omgewings weergegee. Ek het data daargestel en ’n interpretasie gebied van hoe leerders se doxa hul identiteite en leerinditeite toelig, posisioneer en beïnvloed om op bepaalde wyses met hul leerpraktyke betrokke te raak. Hierdie hoofstuk fokus op hoe die vyf leerders hul “habituated” disposisies gebruik tot die uitbouing van hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke vanuit hul geleefde ruimtes.

Ter aansluiting by my teoretiese begroning in hoofstuk 3, herinner ek hier dat die konsep “habituated” disposisies gegrond is in Bourdieu se konsep van habitus. Habitus is ’n kerndeel van Bourdieu se lens waardeur hy die sosiale wêreld beskou. Volgens Bourdieu (2006:78) vorm habitus die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. ’n Persoon se habitus reguleer en reproduseer sy optrede en aanpassings word gemaak volgens die eise van die situasie. Hierdie optrede en aanpassings geskied ook na aanleiding van die kognitiewe en motiverende strukture van die habitus. Bourdieu (2006:78) verwys daarna as “history turned into nature”. Berkhout (2007:127) verwys daarna as die herhalende patrone van daaglikse optrede. Volgens Maton (2010:52) fokus habitus op mense se wyse van optrede, gevoel, denke en menswees. Vanuit ’n persoon se habitus vorm “habituated” disposies (Bourdieu, 1977a) wat bestaan in die praktiese en strategiese logika van die habitus (bv. volg in die voetspore van familie en vriende). Dit (“habituated” disposies) is gebaseer in beliggaamde disposisies, sosiaal saamgestel en wat in samewerking met posisies in historiese strukture van magsverhoudings is. “Habituated” disposies gee aanleiding tot “habituated” leerpraktyke. Deur die teoretiese grondslag van hul “habituated” disposisies ondersoek ek hoe leerders hul leer binne hul woonbuurkonteks ervaar. Ek fokus op waarom hulle dit (leer) so ervaar. Sentraal tot hierdie bespreking is hierdie graad tien-leerders se daaglikse leerervarings en hoe hulle hul optrede dienooreenkomstig aanpas. Wat ek bied is hulle komplekse lewensrealiteite en interaksie met betrekking tot hoe hulle leer en hoe hul “habituated” disposies inwerk op hul leer. Ek poog om te

verklaar dat hierdie leerders hul leerpraktyke ontwikkel as gevolg van die verwantskappe tussen hul habitus en hul huidige omstandighede (Grenfell, 2008:52). Met ander woorde, dit is die fisiese en sosiale ruimtes waarin ons is en die verwantskap tussen hulle wat aanleiding gee tot ons praktyke. Wat ek bied is data van hul “fish-out-of-water” ervarings, waarna Bourdieu (1990b) verwys as die “hysteresis effect” waar daar ’n ontwrigting in hul habitus is, wat lei tot ’n wanverhouding tussen hul habitus en die veld waarin hulle hul leerpraktyke moet bou. In die lig hiervan moet individue aanpassings maak, want dit gee aanleiding tot wat Ray (2003) noem “aspiration gaps”. Volgens Ray (2003:4) behels aspirasiegapings die verskil tussen die standaard van die lewe waarna daar gestreef word en die standaard van lewe wat ’n mens reeds het.

My data-aanbieding en interpretasie poog om die magdom netwerke waarin die leerders betrokke is, te ontbloot met betrekking tot hoe hulle binne hul woonbuurtkonteks leef en leer. Terwyl daar verwag word dat leer hoofsaaklik in die klaskamer (skool) plaasvind, huldig ek die mening dat leer ’n komplekse aangeleentheid is wat in en oor verskeie kontekse plaasvind. Ek sluit aan by Fataar en Du Plooy (2012:5), wat hulle beywer vir die aanvaarding van “a fully relational perspective trained on how learning and mobility come into being, or are positioned in a nexus of relations connected to the classroom” (die woonbuurt in die geval van my studie). Hulle voeg verder by dat die manier waarop leerders “mobilise, network and put together the learning resources across space in the course of their learning activities is crucial to developing an understanding of their learning trajectories” (Fataar & Du Plooy, 2012:5).

Wat ek hoop om te ontbloot is hoe hierdie kinders se leer gekonstrueer word vanuit ’n komplekse kombinasie van beperkte keuses binne hul leeromgewing. Hierdeur wil ek die sosiale spanning wat daar in die landelike lewensruimtes van die leerders bestaan, en die impak wat dit het op die wyses hoe hulle leer, ontbloot. Ek wil toon hoe armoede en landelike sosiale realiteite in stryd is met hoe die leerders hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke bou soos hulle binne hul geleefde ruimtes daarmee onderhandel. Die hoofstuk het ook ten doel om ’n nadere blik te bied oor die agentskap van werkersklasleerders en hoe dit hulle aandryf tot hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke. My argument is dat ten einde ’n persoon se optrede te verstaan, jy dit moet verbind aan sy sosiale ruimte, die doxa (soos ek in die vorige hoofstuk verduidelik het) wat daarin floreer en die vorme van kapitaal beskikbaar aan die individu met betrekking tot die bou van sy leerpraktyke. In enige persoon (agent) se optrede (strategieë of praktyke) moet ons ook

altdie die persoon se geskiedenis (disposies), vanaf sy vroegste opvoeding tot in sy huidige omstandighede, in ag neem.

In hierdie hoofstuk poog ek dus om aspekte met betrekking tot die belewenis van hul leerposisioneringspraktyke aan die hand van hul “habituated” disposisies te ontbloot via soortgelyke temas as in hoofstuk 5. Ek bied dus begrip van hoe hierdie leerders se “habituated” disposisies inwerk op hul leerbetrokkenheid buite die skool, m.a.w. ’n grondslag vir ’n begrip van hul meemaking in die leerpraktyke waarby hulle betrokke raak. Ek huldig die mening dat hierdie aspekte, soos ek in hierdie hoofstuk aanbied, aanleiding gee tot leerders se ontluikende leerpraktyke soos wat ek dit in hoofstuk 7 bespreek.

6.2 Die inwerking van die leerders se beperkende omstandighede op hul “habituated” disposisies

In hierdie afdeling skets ek hoe hierdie leerders se beperkende omstandighede inwerk op hul “habituated” disposisies tot hoe hulle sal leer. Ek delf in verskeie aangeleenthede wat daartoe bydra dat hul beperkende omstandighede hul “habituated” disposisies konstrueer. My argument is dat hul woonbuurtervarings en onderhandelings ’n bemiddelende rol van betekenis speel met betrekking tot hul leerervaringkonstruksie. Fataar en Du Plooy (2012:2) meld dat “[s]ocial relations are a key mediator of learning”.

Met my verblyf in die woonbuurt het ek ontdek dat elke gesin hul eie unieke manier het van dinge doen, en roetines, rituele, stories en geskiedenis. Gesinslede, of hulle saamgestem het of nie, het dikwels saam in hul gesinspraktyke betrokke geraak en probeer om hul gesin aan die gang te hou. Deur die interaksie met mense het hulle vinnig geleer dat die lewe in die omgewing nie noodwendig genoegsame geleenthede vir hulle bied om te leer nie.

Die deelnemers aan hierdie studie het self hul leefruimtes as diep beperkend beskryf. Hierdie beperkende omstandighede, interaksies met gesinslede en sosialisering in die gemeenskap het op ’n bepaalde wyse op hierdie leerders ingewerk. Hul ouers het heelwat swaarkry en uitdagings verduur, maar het volhard en het baie opofferings vir hulle kinders gemaak. Cherry het genoem dat “[m]y ma het baie probleme, maar sy sê altdie ons gaan daar deurkom en ons gaan dit maak”. Soms het dit maar moeilik gegaan met haar en haar gesin. Hul armoedige omstandighede was alom teenwoordig. Kos en sommige van die basiese behoeftes was by tye vir hierdie kind ’n

luuksheid. Dit was egter haar ma se deursettingsvermoë onder moeilike omstandighede wat haar in haarself laat glo het.

Gedurende die wintermaande het Ruby se pa, 'n messelaar, geen werk gehad nie. Hul gesin het dan grootliks op haar ma gesteun om in hul behoeftes te voorsien. Ruby het gesê: “My ma is ’n sterk vrou en baie ondersteunend.” Gegee hul finansiële omstandighede was dit hierdie deugde van deursettingsvermoë en vasberadenheid wat sy gereeld geneem het om haar leefwyse binne die woonbuurt te verstaan. Dit het ’n begrip van wie sy is en hoe sy moet lewe ontwikkel. Dit wat sy moes maak en beleef het Ruby as belangrik beskou in terme van wie sy is. Haar ouers en die omstandighede waaronder hulle geleef het, was by tye ’n bron van inspirasie vir haar, want benewens die swaarkry by tye noem sy dat: “My ma en my pa, hulle is altyd daar vir my. Hulle ondersteun my, en spoor my aan en sê vir my wat om te doen”. Ruby, sowel as die ander leerders, het die leiding oor wat om in moeilike tye te doen, waardeur.

Hulle het aan my genoem dat hul ouers se leiding betekenisvol was in hul sienings van hul toekoms en wat hulle wou word. Sally het ook die belangrikheid van haar ouers telkens genoem, want: “Soms gee hulle my raad en dit is baie belangrik in terme van die toekoms wat ek vir myself wil bou”. Die raad wat hulle onder leiding van hul ouers ontvang het, het hul persepsies van hul identiteit gevorm. Hulle het die belangrikheid daarvan erken en Sally het ook verder genoem: “My pa ken my beter, ek ken ook sy agtergrond en waar hy vandaan kom.” Ek het gou besef dat Sally die omstandighede waaruit haar pa gekom het, geken het en dat dit positief op haar ingewerk het.

Ten spyte van die waardering vir die raad en leiding vanaf hulle ouers, het hulle herhaaldelik aangedui dat hulle groter vryheid en onafhanklikheid van hul ouers wou hê. Op ’n gereelde basis het dit ook konflik tussen die leerders en hul ouers laat ontstaan. Hulle wou soms lewe soos hulle goedgevind het. Sally was gou om te noem dat: “My ma wil vir my voorsê omtrent die manier waarop sy wil hê ek moet my lewe lei, maar ek ... ek vind dit soms moeilik. Ek wil self besluite maak en my eie pad kies.” Ruby het ook genoem dat “[m]y ouers se reëls, soms werk dit nie vir my nie”. Die reëls en voorskrifte van hul ouers het hierdie leerders soms as beperkings gesien.

Tydens ons gesprekke het dit duidelik na vore gekom dat sommige ouers klem gelê het op hul kinders se prestasies en hoë verwagtinge vir hul kinders gestel het ten einde hul familie se

omstandighede te transformeer. Hul ouers het van hulle verwag om die verantwoordelikheid te neem om die gesin se lewensomstandighede te verander. Daar is groot verwagtinge op hulle geplaas. Aan hulle is die verantwoordelikheid geplaas om hul gesin se omstandighede te verander en dit het op hulle geïmpakteer. Dit het hul siening van wie hulle is en hoe hulle met hul leer omgaan, beïnvloed. Cherry was veral sterk beïnvloed deur die verantwoordelikheid om haar gesin se omstandighede te verander, want: “Ek gaan my familie se lewens verander” was die rede waarom sy hard op skool gewerk het. Sy het die verantwoordelikheid teenoor haar ouers ernstig opgeneem en daarna gestreef om die tipe kind te wees wat in staat sou wees om haar ouers se lewenservarings te verbeter. Sy stel dit duidelik dat: “Ek gaan om vir haar [ma] te werk. Ek gaan haar alles ... wat sy in die lewe wil hê gee en die res van my gesin uit die armoede vef.”

Binne die woonbuurt het die verloop van die lewe en die praktyke wat algemeen as normaal aanvaar is die werklik van dit wat in die woonbuurt gebeur, verskans. Hier was alles behalwe normaal, want hierdie leerders moes leef te midde van armoede, dwelms en geweld. Vir hierdie leerders was dwelms ’n onvermydelike realiteit van hul lewens, en dit is gereeld geassosieer met misdaad en geweld. Die dwelmhandel het rondom hulle plaasgevind en was ’n daaglikse deel van hul lewens. Ruby het aan my vertel dat:

Meneer sien my broer is ’n tikkop [verslaaf aan tik]. Ons het eers hiervan uitgevind toe die goed in ons huis begin verdwyn. My pa het baie met hom geskel ... hom baie kansse gegee totdat hy hom uitgesit het. Ek was vir ’n tyd bang om met hom te praat. Meneer moet sy oë gesien het [sy wys deur haar oë groot te maak]. Jy het nie gewiet wat in sy kop aangaan nie. Ek het met hom gepraat en hom ook dikwels vermy, want soms wou ek ook nie sy gevoelens seer gemaak het nie. Nadat my pa hom uitgesit het, het hy by die mert [dwelmandelaar] hierbo gaan bly [verwysend na die skiem] en toe ons weer hoor, toe is hy in die tronk. Toe hy daar uitkom het hy vir ’n tyd reggekom, weer by ons gebly, maar toe begin hy maar net weer met sy dinge. Hy bly nou saam met ’n meisie in die skiem en hulle sê hy veekoop dit [dwelms] vir die mert, maar ek kan nie vir meneer met sekerheid sê of dit die waarheid is nie.

Vanuit Ruby se weergawe was dit aanvanklik moeilik om te aanvaar dat hierdie probleem deel van hulle werklikheid was. Die wete dat haar broer aan dwelms verslaaf was en die dinge wat hy gedoen het, was moeilik vir haar om te begryp. Dit het tot die gevolg gehad dat Ruby sekere

kommunikasievaardighede vir haarself aangeleer het om konfliktsituasies te vermy. Sy het geglo dat jy eers na die ander party moet luister en dan moet jy aan 'n oplossing werk. sonder om te stry en mekaar se gevoelens seer te maak. Net soos Ruby het die ander leerders ook te midde van die ondenkbaarste dinge in hul woonbuurt geleef. Soms het hierdie leerders emosioneel geraak wanneer sensitiewe kwessies aangeraak is. Ek het waargeneem hoe ongemaklik en ongelukkig hulle gevoel het wanneer hulle my van die struikelblokke in hul woonbuurt gepraat het. Hulle het dikwels genoem dat die uitwerking van hierdie beperkinge hulle dikwels verhoed het om vrylik in die woonbuurt rond te beweeg.

Ek het by Tom verneem dat in hierdie landelike gemeenskap die seuns meer dikwels toegelaat is om hulleself weg van die huis af te geniet as die meisies. Terwyl die seuns toegelaat is om hul onafhanklikheid buite die huis uit te oefen, moes die meisies huishoudelike vaardighede leer binne die grense van hul huislike omgewing. Ruby, Sally en Cherry het nie duidelike redes gegee waarom hulle dikwels verkies om inhuusig te bly nie, maar die omstandighede waaronder hulle geleef het, het dit gedeeltelik verduidelik. Die meisies is ook nie toegelaat om in die gebied rond te dwaal nie omdat dit by tye onveilig was. Sally het dit as volg verduidelik:

Ek loop nie baie rond nie, want soms is dit [die woonbuurt] nie safe nie. As jy na jou vriend se huis toe gaan moet jy versigtig wees. Ek verkies maar om soms by die huis te bly. Dit is beter so. Ek weet dat sommige van my vriende soms met dwelms eksperimenteer. Ek kan ook voor daai versoeking kom en dan kan ek verslaaf raak. En daarvoor is ek veral bang.

Sally het 'n vrees geopper dat sy maklik deur die wêreld van dwelms beïnvloed kon word. In die woonbuurt het die gevaar geskuil dat van die leerders betrek kon word in die web van dwelms. Die leerders was bewus van die gevare van dwelmmisbruik, want die skool het gereeld programme rondom dwelmmisbruik aan hulle bekend gebied. By die huis het sy het haar huiswerk gedoen, televisie gekyk of na musiek geluister. Sy het die huis as 'n veilige sone beskou. As 'n meisie was die gevaar van seksuele teistering en verkragting altyd vir Sally teenwoordig. Net soos Sally was die ander leerders ook die grootste deel van hul lewens omring deur onveilighede. Ek kon gou uit hul gesprekke agterkom dat hulle maniere gekoester het om hul lewensbeperkinge te oorbrug.

Binne hierdie leerders was daar 'n diep begeerte om te kan ontsnap uit die toestande by die huis en woonbuurt. Hulle het na geleenthede gesoek om hul omstandighede te verbeter. Die aantal mense in die huis het dikwels hul privaatheid geskend en die stilte wat hulle soms nodig gehad het om op hul omstandighede te reflekteer, beperk. Hierdie omstandighede het by tye gemaak dat hierdie leerders opstandig geword het, want volgens Cherry was 'n tipiese dag in haar lewe dat:

Ek staan soggens op ... doen my chores, maar dan is daar niks meer om te doen nie. Soms kyk ek weer gister aand se sepies of ek lees 'n boek. By tye kan dit nogal boring wies. In die middag is daar niks om te doen nie, behalwe om met vriende te gesels en rond te loop. My ma gee altyd vir my genoeg werk, maar wie wil heeldag huiswerk doen. Hier by die huis het jy okkie lekker tyd vir jouself [privaatheid] nie. Hier is alewig 'n klomp mense. Jy het ook mos 'n lewe, maar Mammie bly dan complain.

Cherry se lewensomstandighede het haar dikwels bekommerd gemaak oor die toekoms. Volgens Cherry was hulle voortdurend op die uitkyk vir geleenthede. Haar daaglikse aktiwiteite tuis het haar soms verveeld. Deur dit daaglik te herhaal het vir haar 'n roetine geword. Verder het haar ma ook beperkings op haar sosialiseringaktiwiteite in die gemeenskap geplaas deur vir haar genoeg huishoudelike take te gee. Cherry moes deurgans op haar eie met haar skoolwerk aangaan omdat haar ouers haar nie veel kon help nie. Nie een haar ouers het hoërskoolopleiding gehad nie. Sy noem dat:

My pa het maar st. 6 [graad 8]. Hy moes die skool verlaat om sy ouers te help werk op die plaas. Hulle het ook so swaar gekry en my ma ... kom ons los dit maar daar.

Cherry was baie emosioneel tydens hierdie mededeling. Die gevolg was dat hulle, behalwe vir die verskaffing van emosionele en morele ondersteuning, haar nie kon help met uitdagings ten opsigte van haar skoolwerk nie. Sy was feitlik die hoogste geleerde in haar huis en moes dikwels briewe wat te moeilik was vir haar ouers om te verstaan aan hulle verduidelik. Sy het egter ten spyte van haar beperkende omstandighede steeds goed gevorder op skool. Sy wou baie graag na matriek “verder studeer”. Met die moeilike omstandighede in haar agterkop was sy vasbeslote om opvoeding te gebruik as middel om uit haar armoedige omstandighede te verrys. Sy was doelgerig in haar toekomsplanne en het genoem dat “ek laat my nie maklik van stryk af bring as gevolg van my lewensomstandighede nie”.

Sally se taak was ook om te help om die huis aan die kant te maak. Haar vrye tyd het sy bestee aan “tv kyk”, “kerk toe gaan” en “om sokker te gaan oefen”. Sy is nie toegelaat om, soos baie ander tieners in haar gemeenskap, doelloos rond te dwaal of by smokkelhuise uit te hang nie. Verder was Sally diep betrokke in die lewe van haar kerk, waar sy in die brigade was. Vrydae-aande was sy ook betrokke by haar kerk se jeugorganisasie. Haar interaksie met die gemeenskap was hoofsaaklik rondom kerkaktiwiteite geskoei. Volgens Sally: “My ouers is kerklik en soms outyds. Hulle is baie gesteld op wat ander mense rondom hulle sê.” Sally se ouers se gesteldheid op die “regte manier” van lewe het haar ook soms “’n bietjie” gefrusteerd gemaak.

Tom het dikwels ’n verband gemaak tussen wat hy geleer het en sy sosiale lewe. Die grootste rede waarom hy graag meer uit buiteskoolse aktiwiteite wou leer was omdat hy op soek was na die blootstelling aan meer praktiese maniere van leer. Tom noem dat:

Ek dink die mees die beste manier om iets te leer is hier buite. Dit is om jouself in te expose aan die omgewing waar jy meer kan kry en dit kan gebruik. Wat is die use jy leer iets en jy kan dit nie gebruik nie ... Jy moet meer geleenthede soek om te explore ... Jy moet die geleenthede vir jouself vind.

Volgens Tom was om te oorleef binne die woonbuurt “’n nimmereindigende challenge (uitdaging). Once jy ’n uitdaging oorwin het, sal daar ’n ander een wees. Jy kom nie daar verby nie.” Tom se interaksie met die uitdagings binne die woonbuurt was sy leerskool. Dit het hom blootstelling gegee om groter uitdagings daaglik te trotseer. Ten einde hierdie uitdagings suksesvol te hanteer, het hy ook vriendskappe ontwikkel. Vir hom was vriendskappe noodsaaklik vir sy ontwikkeling. Dit het gehelp om deel te voel van die gemeenskap waarin hy geleef het. Hy noem ook verder dat:

Jy kan nie weet wat jou probleme is, sonder om na ander mense se probleme te luister nie. Jy moet jou probleme deel en dinge saam doen. Dit is hoe jy leer, dit is hoe jy ’n beter mens word. ’n Mens moet voel dat jy behoort aan iets en jy behoort iewers.

Die feit dat Tom sy probleme wou deel en dinge saam met ander mense wou doen, het positief ingewerk op hoe hy hom in hierdie gemeenskap sien. Alhoewel hy dikwels nie ’n oor gevind het om te luister nie, het dit hom nie laat afsien van sy drome nie.

Musa het gepraat van sy liefde vir rugby en dikwels het hy met sy vriende na wedstryde op televisie gekyk.

Saterdagoggende speel ons vir die plaaslike klub se juniors. Al my tjomies speel vir die klub. Dit is lekker, want na die game gaan ons na een se huis dan kyk ons die Super 15. Nou sal ons weer gesels oor ons game en dan sal ons sommer ons views gee van die game wat ons kyk. Dit is no use om naweke so te drink en aan te gaan soos hulle nie.

In hierdie geval het Musa gemak gevind binne die omstandighede van sy omgewing. Musa het feitlik elke middag spandeer deur deel te neem aan skoolaktiwiteite, en gevolglik was die tyd vir huiswerk doen, studeer en vir die volgende dag se lesse voor te berei min. As gevolg hiervan, het hy tot laat toe opgebly om te voltooi wat hy nodig gehad het om vir die volgende oggend te doen. Hy het herhaaldelik tydens ons onderhoud genoem dat “[e]k het nie veel vrye tyd nie, want ek moet hard werk”. Ek het nie eens vir Musa gevra of hy nie minder tyd aan aktiwiteite wil spandeer wat nie verband hou met skoolaktiwiteite nie sodat hy in staat sal wees om meer tyd in die middag te spandeer aan studeer en huiswerk doen. Op ’n vraag oor of hy nie verkies om nie alleen te wees nie, het hy het dadelik nee gesê, want vir hom was dit nodig om met ander mense te wees. Hy noem dat: “In daardie tyd [wanneer ek met ander mense is], kan ek ander vaardighede [soos kommunikasie en spanwerk] verbeter.” Musa het geglo dat die skepping van geleenthede vir interaksie met ander mense gelyktydig geleenthede vir hom sal skep om sy vaardighede te verbeter. Volgens hom sou hy hierdie vaardigheid kon gebruik as hy hom eendag in ’n beroep sal vind. Vir hom was sy deelname aan die klubaktiwiteite en interaksie met ander mense deel van die proses van ‘harde werk’ om sy vaardighede te verbeter. Musa se motto (leuse) van “harde werk bring sukses” is op verskillende maniere gemanifesteer. Behalwe sy betrokkenheid in die klubaktiwiteite, het Musa aktief deelgeneem aan die gebeure wat die skool op naweke bedryf. Musa moes anders te werk gaan om nie soos die ander jongmense in die gebied betrek te word in dit wat naweke daar gebeur nie. Vir Musa was die gedrag wat sekere jongmense getoon het nie vereenselwigbaar met die norme van dit wat die grootmense in die buurt van hulle verwag het nie. Sulke gedrag was verwant aan seksualiteit, taalgebruik en kulturele praktyke wat nie in ooreenstemming was met die waardes van die ouergarde nie.

Uit my gesprekke het ek ook agtergekom dat hulle geweet het van kinders wat reeds seksueel aktief was. Alhoewel hulle ietwat sku was om oor die onderwerp te praat, het Ruby genoem dat:

Ek dink dat hul gedrag gekoppel kan word aan die omstandighede waarin die meeste van hulle geleef het. Baie jongmeisie hier by oz het alreeds sex. Hulle gee nie om of dit 'n goeie of slegte ervaring is nie, hulle wil dit net beleef. Deesdae is hulle ook nie bang om daaroor te praat nie. Weet meneer, van die meisie word ook moes van onder af dronk. Os word ook blootgestel daaraan deur die TV. Ek het 'n outjie, maar ek sien hom nie so gereeld nie. Aan die begin was my pa rooi en was hy nie gelukkig met die idee nie, maar oor die tyd het hy afgekoel. Dit was my ma wat vir hom gesê het om my maar te los. Ek sien hom nou net naweke.

Ruby se weergawe het by my die indruk geskep dat van die leerders se huislike omstandighede moontlik die oorsaak was van hul gedrag. Volgens Ruby was kinders wat in arm omstandighede woon meer geneig om met seks te eksperimenteer. Verskeie studies bied wergawes oor adolessente se seksualiteit. 'n Studie deur Manzini (2001) het bevind dat seksuele aktiwiteit reeds vanaf 'n vroeë ouderdom in KwaZulu-Natal begin het. By die ouderdom van 16 was oor die helfte van die meisies reeds betrokke by seks. Hul seksuele aktiwiteite het ook voortgegaan sodra hierdie seksuele aktiwiteite begin het. Die meisies wat betrokke was in seks het ook oor die algemeen seks gehad met seuns wat 'n paar jaar ouer as hulself was.

In hierdie afdeling het ek 'n beeld geskets van die alledaagse werklikhede wat die leerders in hierdie studie buite die skool moes meemaak en hoe dit inwerk op hul leerpraktyke. Alhoewel sommige beter daartoe in staat was as ander het hulle hul omstandighede nog steeds as beperkend beskou. Hul algemene gevoel was dat onder hierdie omstandighede hul leefruimte en privaatheid ook baie beperk was. Die toestande waaronder hierdie leerders moes leef het dikwels tot spanning en onsekerheid onder hulle gelei. Dit is die soort toestande waarna Barbarin en Richter (2005:22) verwys as wat arm kinders in die post-apartheid bestel mee moet "cope" tesame met die druk van die moderne samelewing.

Die deelnemers was dit eens dat hulle, ten spyte van hul beperkte omstandighede, steeds produktiewe lewens gelei het. Dit was interressant dat hulle nie, soos dit algemeen onder hul portuurgroep in hul gemeenskap voorgekom het, hulle vergryp het aan die heersende anti-sosiale praktyke nie. Dit wou voorkom asof hulle met 'n mate van sukses verby die uitdagings in hul ouerhuise en die gemeenskap genavigeer het. Vir hierdie leerders was die kweek van skolastiese praktyke in omstandighede wat nie bevorderlik daarvoor was nie, beslis nie eenvoudig nie.

Daarom kry min kinders in soortgelyke omstandighede dit reg om dit wel te doen. In die volgende afdeling gaan ek 'n beskrywing bied van hoe hierdie leerders se “habituated” disposisies inwerk op die konstruksie van hul onderskeie identiteite.

6.3 Die inwerking van leerders se “habituated” disposisies op die konstruksie van hul identiteite

In die vorige afdeling (6.2) het ek gekyk na hoe hierdie leerders se beperkende omstandighede inwerk op hul “habituated” disposisies. Hierdie afdeling fokus op hoe die leerders se “habituated” disposisies inwerk op die konstruksie van hul identiteite. Dolby (2001:9) wys daarop dat individue dikwels “internalise these [*habituated*] meanings in an attempt to stabilise both (themselves) and the surrounding world”. Ek hou die argument voor dat die jeug met hul identiteitsvorming onderhandel en disposisies verwerf in verhouding tot die gemeenskap waarin hulle leef en deur hul alledaagse lewenservarings. Wat ek beskryf is hoe jongmense se “habituated” disposisies gestalte gee aan die tipe van identiteite wat hulle aanneem. In die Suid-Afrikaanse konteks gebruik Fataar (2009a:3) die teorieë van De Certeau en Lefebvre om insigte te bied in hoe die jeug se identiteitsvorming verstaan moet word deur te meld dat “youth ‘walk’ through the landscapes that they inhabit and draw on a repertoire of internal and external resources”. Fataar (2009a:3) beweer dat dit die samevoeging van hierdie interne sielkundige hulpbronne en die materiële geleenthede van die eksterne omgewing is “which points the way for their subjective becoming”. Fataar (2009:3) noem ook dat die jeug hul identiteit vorm deur “making space”, “representing space” of “living space”. Giddens (1991) voer aan dat “identity is not related to any single dimension, but rather involves mobility and diversity through experience”. Volgens my is daar 'n verwantskap tussen hul “habituated” disposisies en die identiteit wat hulle aanneem met betrekking tot hul leerpraktyke.

Ten einde 'n platform te skep vir die bespreking om die inwerking en verhouding tussen “habituated” disposisies en identiteit uit te lig, wil ek verwys na Masoetsa (2011) se boek *Eating from One Pot: The Dynamics of Survival in Poor South African Households*. My beweegrede hiervoor is dat dit teen hierdie agtergrond is wat baie jeugdige in Suid-Afrika vandag hul identiteite konstrueer. In haar boek bied Masoetsa (2011:11) die weergawe dat, ten einde in hedendaagse omstandighede te kan oorleef, arm gesinne dikwels gedwing word om hulle te wend tot ‘korttermyn oorlewingspraktyke’. Sy meld dat:

[They are] living through other forms of survival found in the informal economy. Money is made at home through such activities as selling wares, growing vegetables and renting out backyard space. But the money is never enough, as more of it goes towards food, electricity and water. Families consider tomatoes, rice and spices luxury items they never put in their grocery basket. Paying for electricity becomes a challenge many cannot meet, hence the ubiquitous illegal electricity connections, a feature of township life that ultimately leads authorities to act against defaulters.

Hierdie was ook die werklikhede waarbinne die leerders in hierdie studie op 'n daaglikse basis hul lewens en identiteite moes bou. Op verskeie tye was gesinne onverwags en soms oor verlengde periodes in armoede gedompel. Dit het ook meegebring dat ouers dikwels gedwing is om hul beperkte fondse te prioritiseer om hul gesinne aan die lewe te hou. Verder het hulle gevoel dat hulle opofferings moet maak om 'n beter lewe vir hul kinders te verseker. Dikwels is ek gekonfronteer met die dilemma wat hierdie leerders in die gesig gestaar het. Ek het dikwels gehoor dat baie mense in die gemeenskap uitsluitlik staat gemaak het op die staat om hulle te ondersteun. Verder het hulle op 'n netwerk van vriende en organisasies staatgemaak vir hul oorlewing. Grootword in hierdie arm woonbuurt was vir hierdie leerders om blootgestel te word aan 'n verskeidenheid van invloede buite die huis wat die vooruitsigte vir opvoedkundige sukses ondermyn. In antwoord hierop het hierdie leerders hulle tot 'n verskeidenheid van aktiwiteite gewend wat hul identiteite beïnvloed het. Dit was minder verwant aan hul onmiddellike oorlewing en meer aan die verbetering van hul eie welstand. In hierdie landelike woonbuurt was armoede kompleks. Sommige van die leerders wat hulself in relatief meer gemaklike omstandighede bevind het, het ook op een of ander tyd armoede ervaar as gevolg van gesinsprobleme. Terwyl 'n paar kinders in die studie nooit 'n gebrek aan voedsel ervaar het nie, was hulle bewus van sulke probleme wat deur ander kinders in die gemeenskap gely word. Alhoewel hul lewens van tyd tot tyd verbeter het, was hul situasies wankelrig. Ek het egter waargeneem dat hierdie leerders met die werklikheid van hul identiteite gehandel het deur “living in this global imaginary whereby they desire beyond their tangible realities to realise their aspirations in the thickness of difficult social lives and landscapes” (Appadurai, 2004:67; sien ook Fataar, 2009a:3).

Vir hierdie leerders was kultuur 'n betekenisvolle faktor in hul persepsies van wie hulle is. Dit het die aard van hul disposisies tot hul identiteite ingelig en gevorm. Ruby was dit eens dat “[e]k

dink kultuur is waarin jy gewortel is. Dit beskryf wie jy is”. Volgens Ruby was dit noodsaaklik om kulturele kennis te hê ten einde jouself te ken, te verstaan en te weet waartoe jy in staat is. Die meerderheid van die leerders was in staat om hulle eie unieke kultuur in detail te beskryf. Vir hulle was kulturele kennis belangrik. Alhoewel sommige van hulle sommige tradisies en rituele as waardevol geag het, het ander aangedui dat hul gedeelde ervarings van rituele en tradisies vir hulle betekenisvol was. Sally het byvoorbeeld genoem dat:

In ons kultuur wanneer daar ’n seremonie is ... haat ek dit. Hoekom moet mense alewig gesuip is by troues? Ek haat dit.

Sally se woorde het bewyse verskaf van die sterk negatiewe ervarings wat sommige van die leerders ondervind het wanneer hulle betrokke was by hul kulturele rituele en tradisies. Terwyl hulle die belangrikheid van tradisies en rituele waardeer het, het hulle dit dikwels nie geniet nie. Die meerderheid het egter ervaar dat hul kultuur en tradisies hulle met beginsels toelig van hoe om hulle te gedra. Soos ons gesprekke van ervarings wat verband gehou het met die kultuur en die invloede van kultuur gevorder het, het die faktore van modernisering in gesprek gekom. Hierdie leerders het gereeld die uitdagings as gevolg van modernisering ervaar. Alhoewel hul gesinne nie gereeld in die Westerse kultuur betrokke was nie, was die leerders daartoe aangetrek. Die meeste het ook probleme ondervind in die verwerking van die Westerse kultuur in die lig van hul meer tradisionele Afrika-kultuur. Dit het ’n impak op hulle gehad, want:

Jongmense is besig om te verander. Ons wil graag die fancy dinge wat ons op die TV sien hê. Ons skep nou ons eie kultuur. Sommige mense probeer om te verander. Dit is waarom hulle nie in hul kultuur glo nie. (Ruby)

Hierdie leerders se identiteite was grotendeels deur die gebruik van populêre media gevorm. Uit die gesprekke was dit duidelik dat hulle “habituated” disposies verwerf het wat in kontras was met hulle tradisionele kultuur. Hulle het probleme ondervind in die handhawing en verwerking van hul tradisionele kulture teenoor dit wat hulle op TV gesien het. Hierdie leerders het programme gekyk wat dikwels ontsinnig was vir hul ouers. Verder was hulle aangetrek tot baie aspekte van Amerikaanse populêre kultuur. Dit was veral die seuns wat ’n besondere liefde en passie gehad het vir wat Ibrahim (1999) noem “swart populêre kultuur” in die vorm van hip-hop en rap-kultuur vertoon het. ’n Kenmerk van hierdie gewilde kultuur is dat die jeug nie net mekaar op bepaalde wyses groet nie, maar ook die musiek, maniere van aantrek, loop en praat

(Ibrahim, 1999:351). Dit was dikwels sigbaar vertoon in die houdings, die handdrukke en die liggaamlike intonasies wat hierdie kultuur kenmerk. In my gesprek met Musa het hy dit duidelik gestel dat: “Dit is maar net ons manier van greet en die way soos ons aantrek. Ons doen wat nodig is om te survive”. Ibrahim (1999) wys daarop dat die jeug se betrokkenheid by hip-hop-kultuur geen toeval is nie. Dit was hulle daade van weerstand en bewuste pogings om hul plekke van behoort tot en aanvaarding in die wêreld te vind waar burgerskap nie meer gegeld het nie. Hy (Ibrahim, 1999:353) maak die aanname dat “these actions are articulations of the youths’ desire to belong to a location, a politics, a memory, a history, and hence a representation” Hierdie leerders se optrede, persepsies en taalgebruik het gedien om hulle identiteite in spesifieke maniere te posisioneer. Dit was hierdeur dat hulle verskillende ervarings bevraagteken het wat verband hou met hul deelname, persepsies van en identiteite wat in die woonbuurt aan hulle opgelê is.

Hierdie leerders se “habituated” disposisies en wyse van lewe het veroorsaak dat hul identiteite gebou was met betrekking tot die praktyke waartoe hulle hul gewend het. Hulle was lief om tydskrifte te lees waarin hul gunsteling kunstenaars uitgebeeld was. Uit my gesprekke met hulle kon ek agterkom dat hulle meer dikwels populêre tydskrifte as boeke wat vir hul ouderdom geskik was, gelees het. Selfs die uitlatings van hul ouers het my beter insigte gebied ten opsigte van die belangrikheid van lees in hul huise. Cherry se ma het my meegedeel dat:

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

Gesien teen die agtergrond van die breë prentjie dui Cherry se ma se woorde daarop dat hulle (ouers) die blootstelling aan leesmateriaal en om te lees gemis het in hul vroeë kinderjare. Dit het ’n impak op hul vermoë gehad om ’n kultuur van lees en die waarde van leesstof by hulle in te skerp. Sy het die Bybel met haar kinders gelees vir morele opvoeding. Sy het verder gesê dat sy haar kind morele waardes wou leer. Verder het sy ook sy verkies om die Bybel te lees, omdat dit

nie die kriminele sake soos in die koerant dek nie. Sy [Cherry se ma] noem verder: “Ons wil hê hulle moet ons morele waardes volg, dus lees ek die Bybel aan hulle sodat hulle kan weet wat is goed en sleg.” By Cherry het dit die begeerte laat ontstaan om goed te kan lees, want volgens haar “geniet ek lees, al is dit net vir die plesier. Ek lees veral boeke wat ek weet my sal interesseer”. Deels uit die lees van hierdie boeke het Cherry haar unieke identiteit gevorm.

Nog ’n leerder, Ruby, het genoem:

Ek hou van lees, maar ek is nie regtig ’n goeie leser nie. Soms lees ek in elke vrye oomblik wat ek het. Ek begin ook soms om ’n boek te lees, maar lees dit nie klaar nie. As die kinders nie lees nie, hoe kan hulle die boeke wat hulle in skool ontvang verstaan?

Albei ouers van Ruby het stabiele werk. Daar is ’n rekenaar in haar huis en sy het toegang tot die internet. As sy ’n sekere ding wil hê, sal haar pa dit vir haar koop, as hy dit kan bekostig. Ruby se ma het haar geleer om opbouende vriende te kies – vriende wat ’n positiewe effek op haar sal hê. Dit wat vir haar belangrik is van haar maats is “geduld, om goed te luister, om my te beskerm, of raad te gee en net vriendelik wees.”

Hierdie leerders het hulle dikwels gewend tot die ondersteuning van hul uitgebreide familieledes. Hul uitgebreide familieledes het dikwels aan hulle die nodig ondersteuning en aanmoediging gebied, want volgens Tom:

Moedig my aunty my altyd aan wanneer ek af is. Die meeste van die dinge wat sy doen is goeie dinge. Elke keer as ek met haar praat, is sy die een wat my verstaan. Die raad wat sy gee veroorsaak dat ek die regte besluite neem. So leer ek hoe om my lewe te lei ten einde te verseker dat ek nie dieselfde foute herhaal nie.

Deur die ondersteuning van Tom se ‘aunty’ is sy identiteit positief gevorm. Wie Tom is en waartoe hy geaspireer het was grotendeels deur haar raad gevorm. Sy het Tom se leefwyse so beïnvloed dat hy deurdagte besluite kon neem. Volgens Tom was sy nie veroordelend nie en hy kom lekker met haar gesels. Net soos Tom het Ruby, Musa, Cherry en Sally ook genoem dat hulle hul familie bewonder het. Vir hulle was hul uitgebreide familieledes ’n belangrikheid bron om oop kommunikasie te vestig.

Binne die woonbuurt het daar 'n ryk storievertellingskultuur geheers. Navorsing deur Heath (1983) bepleit dat storievertelling aansienlik bydra tot kinders se geletterdheidsontwikkeling. Volgens Mallan (in Phillips, 1999:3) is storievertelling 'n sosiale aktiwiteit. Hierdie leerders het storievertelling, grappe maak, na stories luister en om self stories te vertel geniet. Sally was veral opgewonde hieroor en het genoem dat:

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

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

Terwyl storievertelling 'n algemene praktyk in baie van die leerders se lewens was, het sommige hulle ook gewend tot die speel van speletjies binne die gemeenskap as 'n leeraktiwiteit. Musa was dit eens dat:

Ons speel graag video games. Ons lag en geniet onself wanneer ons saam speel. Dit maak my geluk. Ek raak ook op die wyse ontslae van tres. Ek hou van sport. Sport bring mense bymekaar. Jy sien, dit is 'n goeie ding, want as jy in sport deelneem leer jy hoe om te speel as 'n span. Ons speel nou wel nie meer pophuisie nie [hy lag], maar ... Ek hou ook daarvan om te sien hoe kinders tradisionele speletjies soos bv. kennetjie ['n spel met

stokke] speel. Jy leer baie dinge deur saam te speel. Ons leer mekaar 'n klomp dinge. Dit hou ons eintlik uit die moeilikheid.

Die wyse hoe hierdie leerders gepraat het van die waarde van spel in hul lewens was merkwaardig. Dit was tydens hierdie speletjies dat hulle ook belangrike kommunikasie-, spanwerk- en redeneringsvaardighede aangeleer het. Verder was dit 'n manier om hulle weg te hou van die sosiale probleme wat hulle daaglik in die gesig gestaar het. Uit die leerders se response blyk dit dat sommige van hulle spelaktiwiteite ondersteun as bydraend tot hul geletterdheid en dat spel betekenisvol en genotvol is.

Vir 'n groot deel van ons gesprekke het ons gepraat oor gemeenskap en die woonbuurt. Dit was duidelik dat die leerders beseft het dat die gemeenskap en woonbuurt betekenisvol was in hul geleefde ervarings wat verband gehou het met hul identiteitsvorming. Verskeie leerders was ook in staat om my te vertel hoe baie van die mense wat hulle geken het, verskeie rolle in hul lewens ingeneem het. Hulle het ook verwoord hoe hul landelike sosiale netwerke gewerk het. Dit het ingesluit hoe hulle hulp soek by vriende en bure en hoe hulle toegang het tot hulpbronne soos om 'n motor vir 'n rit te kry deur dit te was. Gevra om die vorme van sosiale netwerke in sy landelike gemeenskap te beskryf, het Musa gesê:

Ag, ja, ek voel dit is beslis waar. So ver het my pa baie vriende oor die jare gemaak, soms gebruik ons hulle vir 'n paar dinge, soos dit [hy wys na die hul dak wat onlangs reggemaak is]. Ek bedoel, die mense wat ons gehelp het, ken gebou werk en as ons hulp soek kom hulle. Ek dink dis 'n goeie ding.

Sy betrokkenheid by so 'n informele aktiwiteit met die bure en ander lede van die gemeenskap was nie net gewaardeer nie. Dit het aan hom 'n gevoel gegee van behoort tot die gedeelde belang in die gebied waar hy leef. Die uitdrukking van positiewe gevoelens teenoor hul omgewing en die mense wat daarin woon het hierdie leerders in staat gestel om negatiewe norme en praktyke in die woonbuurt teen te werk. Ruby ook het die tipes verbindings wat algemeen in haar gemeenskap voorgekom het, beskryf. Sy het gesê:

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

dorpie. Dit is regtig 'close' en alles en almal is in almal se besigheid. Hier gebeur altyd iets.

Vir hierdie leerders was dit belangrik om in 'n gebied te woon waar mense dinge saam doen en waar dinge in die gemeenskap gebeur, iets wat hulle beskou het as 'n gebrek in ander gebiede. Gemeenskapslede se motivering en leiding was instrumenteel in hierdie leerders se ontwikkeling. Tom voeg later by dat: "In hierdie gemeenskap is daar is 'n paar mense wat baie hulpvaardig is. Hulle motiveer my ook altyd om skool toe te gaan." Ondanks die feit dat hulle nie familie was nie, was wat die gemeenskap gedoen het belangrik vir hierdie leerders. Hierdie aspek is duidelik bevestig toe Musa noem dat:

Ek dink hulle [lede van die gemeenskap] het 'n goeie invloed op my omdat ... selfs al is hulle nie jou regte ouers nie. Hulle kan jou vertel doen dit en moenie dit doen nie. Hulle wys jou die regte maniere. Hulle beïnvloed jou om goeie dinge te doen. Hulle gee soms goeie raad.

Die uitdagings en negatiewe invloede binne die gemeenskap en woonbuurt het die deelnemers se ervaring van hul gemeenskappe en woonbuurt beïnvloed. Gebaseer op die deelnemers se behoefte om tot hul gemeenskap te behoort, moet ek ook gemeld word dat sekere negatiewe invloede binne die gemeenskap die deelnemers 'n gevoel van verafskuwing gegee het. Hierdie ervarings het ingesluit die blootstelling aan geweld, misdad, asook dwelms en ander vorms van dwelmmisbruik.

Die leerders se ervarings van hul direkte omgewing het betekenis aan hulle as leerders gebied. Sosiale netwerke het vir die leerders geleenthede gebied om te eksperimenteer en hulself uit te druk. Dit het hulle toegelaat om 'n gevoel van behoort te ontwikkel. Die faktore wat verband gehou het met hul gemeenskap en woonbuurt is gereeld gekoppel aan hul ondervindinge met betrekking tot hul identiteite.

Dit wat hulle in die woonbuurt ervaar het, het dikwels hul emosionele bevoegdheid beïnvloed. Regdeur die studie het hulle dikwels laat blyk dat hulle soms maniere gesoek en ontwikkel het om hul emosies te hanteer. Om uitdrukking aan hierdie emosies te gee was noodsaaklik in hul begrip van wie hulle is. Ruby het op 'n stadium genoem dat sy dikwels verwarring en benoudheid ervaar het as gevolg van haar soms ontstuimige bui:

Ek weet nie waar hierdie ding [uitbarstings] vandaan kom nie. Ek word altyd so emosioneel. Ek is tog nie 'n lelike mens nie.

Ruby aan die lig gebring dat haar emosionele ervarings van die dorp haar genoop het om dit neer te skryf. Daaglikse aantekeninge in 'n dagboek gemaak wat haar in staat gestel het om uitdrukking aan haar emosies en gedagtes te gee. Sy meld:

Ek is lief om as ek seer, gelukkig of hartseer voel, dit neer te skryf,. Ek skryf alles neer, maar in potlood, want dit is hierdie gedagtes wat ek uit my lewe wil wegvee.

Sy het ook verder genoem dat haar liefde vir klassieke musiek haar in staat gestel het om haar emosies te beheer, want:

Ek is net lief om na dit te luister omdat, dit op 'n manier met my praat. As ek hartseer, kwaad of bekommerd is, sal ek daarna luister. Na 'n paar minute sal ek weer oraal wees.

Die feit dat hulle musiek as medium ter uitdrukking van hul emosies gebruik het, was vir hulle belangrik. Dit was deur middel van musiek dat hulle in staat was om die daaglikse eise van die lewe te hanteer. Soms het hulle dit saam met vriende geluister, wat weer gelei het tot die ervaring van humor en pret. Vir hulle was om te kan lag en die lewe te geniet belangrik, want Musa het genoem:

Ek hou van jokes [grappe] maak. en Ek is 'n persoon wat daarvan hou om die meeste tyd te lag.

Hulle het grappe geniet, want hulle het geglo dat om humor in 'n situasie te gebruik hulle sal kan vergeet van die uitdagings wat hulle daaglikse in die gesig staar. Interessant genoeg, was dat die wyse waarop die seuns en meisies emosionele uitdrukking ondervind het, verskillend was. Alhoewel Tom en Musa nie altyd hul emosies openlik kon wys nie, het hulle gereeld melding gemaak van die feit dat dit nie aanvaarbaar was nie vir 'n man om te huil nie. Van hulle is verwag om in beheer te wees van hul emosies en enige gedrag anders as dit is vertolk as dat hulle swakkeling was. Dit was hierdie aspekte wat hulle grootliks op hul sosiale netwerke laat steun het. Hierdeur moes hulle ook verskeie vorms van sosiale netwerke ontwikkel. Net soos Tom en Musa, moes al die leerders by verskeie sosiale praktyke betrokke raak ten einde toegang te kan verkry tot sosiale netwerke, soos byvoorbeeld die kerkorkes. Dit was op hierdie wyses dat hulle

probleme opgelos het en kennis oor wat hulle in bepaalde situasies kan doen, ontwikkel het. Op hierdie wyse het hulle “habituated” disposisies bygedra tot die leeridentiteite wat hulle gevorm het en dit is die aspek waarna ek volgende kyk.

6.4 Die inwerking van leerders se “habituated” disposisies op hul leeridentiteitskonstruksie

In hierdie afdeling fokus ek op die vestiging van hierdie leerders se leeridentiteite. Die hoofokus is op die hulpbronne wat hierdie jeugdiges skep en hulle tot wend ten einde hul leeridentiteite te vestig. Verder fokus ek ook op hoe hulle hul leeridentiteite binne hul diep omstrede sosiale ruimtes vorm. Sentraal dus tot hierdie afdeling is die leeridentiteit wat hierdie leerders aanneem en hoe hulle dit verwerf vanuit hul “habituated” disposisies. Om ’n leeridentiteit te hê is nie ’n aanwendsel nie. Mense met ’n leeridentiteit sien hulself as leerders. Hulle soek en raak betrokke by leer deur middel van hul lewenservarings en glo in hul vermoë om te leer. ’n Leeridentiteit ontwikkel met verloop van tyd deur die aanneming van ’n houding teenoor leer deur jou lewenservarings. Hoe ’n persoon leer is ook konteksgebonde. Deur middel van sy konteks ontwikkel hy uiteindelik ’n leeridentiteit wat diep deurdring is van alle aspekte van sy lewenservarings en identiteit. Wenger (1998:145) argumenteer dat “[b]uilding on identity consists of negotiating the meanings of our experiences of membership in social communities”. ’n Persoon se leeridentiteit word deur verskillende leerervarings saamgestel. Die manier waarop ervarings mekaar ondersteun en belemmer word deur die samestelling teweeg gebring. Die waarde van subjektiewe ervarings van jouself as ’n leerder bepaal jou leeridentiteit. Die aanneem van ’n leeridentiteit vloei uit die evaluering, formulering en uiteindelik die voortdurende konstruksie van betekenis oor jouself as ’n leerder. Hierdie aktiwiteite mag, of mag nie, gerig wees op die doelwitte van leer. Leeridentiteitskonstruksie is gebaseer op aktiwiteite waar daar ’n ervaring van leer is. Dit ontstaan in die geloof dat ek uit my lewenservarings kan leer en ontwikkel. Diegene wat glo dat hulle kan leer en ontwikkel het ’n leeridentiteit. Sodoende is hulle nie bang vir moeilike uitdagings en struikelblokke wat hulle in die gesig staar nie. Hulle leer uit kritiek en word geïnspireer deur en leer uit die sukses van ander. Verder besin hulle oor en kies hulle self ’n definisie as leerder.

My waarnemings van deelnemers in die woonbuurt het getoon dat hulle oor die algemeen die reëls van wat dit verg om ’n goeie leerder te wees nagekom het. Uit hul gesprekke was dit

duidelik dat hulle die verantwoordelikheid vir leer op hulself geneem het. Hierdie leerders se leeridentiteite was gebou vanuit hul beperkende omstandighede, wat ook hul identiteit gedefinieer het. Dit (hul beperkende omstandighede) het ook veroorsaak dat hulle hulself as leerders op 'n ander manier beskou het. Musa het my daarop gewys dat om as leerder binne die woonbuurt te floreer 'n bepaalde ingesteldheid en houding vereis het, sowel as 'n begrip van wat in elke nodig was situasie. Hy meld dat:

Ek weet waarom ek wil leer. Ek vat dit op myself [neem eienaarskap van my eie leer]. Deur dit te doen kan ek die dinge doen wat my laat voel dat dit wat ek leer myne [leerervaring] is. Dit maak dat ek wil aanhou. Ek weet wat my doelwitte is in die lewe en wat ek wil doen in die toekoms. Ek hou my net besig met my eie dinge. Ek sien baie goed hier wat jou kan verander.

Wat Musa in die woonbuurt ervaar het, het meegebring dat dit (sy ervarings) die middelpunt van sy benadering tot leer geword het. Musa het hoë standaarde vir homself gestel. Dit het ook die fokuspunt geword waarvolgens hy besluite geneem het met betrekking tot watter tipe leerder hy wou wees. Hy het vir homself 'n studierooster opgestel en lang ure na skool aan sy skoolwerk gespandeer terwyl die meeste van sy portuurgroep hul tyd aan ontspanning gewy het. Vir Musa was dit belangrik om te doen, want dit was sodoende dat hy beheer geneem het oor wat hy wil leer en wat sy lewe sou verander.

Tom, aan die ander kant, het beskryf hoe sy leeridentiteite gevorm is deur sy ouers en 'aunty' se ondersteuning. Hulle het hom emosioneel ondersteun om die emosionele uitdagings wat hy nodig gehad het om betrokke te raak met die alledaagse eise van skooling te oorbrug. Tom se familie het in hom patrone van leer wat hy moes volg gemodelleer. Hulle het hom gehelp om sy lewe te prioritiseer. Saam het hulle vir hom 'n werkprogram (studie rooster) opgestel. Hy het genoem dat:

My 'aunty' moedig ons op baie maniere aan. Sy sê dat ons moet leer en hulle is eerlik met ons oor die samelewing buite. As daar 'n probleem in my huis is, praat sy openlik daaroor en sy sê vir ons wat reg en verkeerd is. Sy sê ons moet skool toe te gaan en sy vertel vir ons interessante stories. Verder help sy ons met die beplanning van ons toekoms.

Musa en Tom het die belangrikheid en waarde van opvoeding beklemtoon. Verder het Musa en Tom dikwels genoem hoe hulle ouers by tye hulle praktiese en intellektuele ondersteuning met hul skoolwerk gebied het.

Ruby noem dat:

As jy nie opgevoed is in die samelewing nie, sien mense jou nie raak nie. Dit amper asof jy nie belangrik is vir mense nie. En as jy mense kan help deur iets aan hulle te verduidelik wat jy ken ... wat jy geleer het, kan jy hulle help. Hulle sal dan waarde aan jou heg ... vir hulle sal jy dan belangrik wees. As jy nie leer nie, kan so maklik deur verkeerde dinge en mense ingesluk word.

Dit is opvallend dat dit duidelik uit Ruby se woorde is dat die leerders hul leeridentiteite gevorm het vanuit die besluite wat hulle as deel van hul daaglikse lewens geneem het. Vir Ruby was dit belangrik om te besin oor en te kies hoe sy haarself as 'n leerder sien. Soms was sy onbewus van die manier waarop sy haarself en haar vermoëns gesien het. Sy het dus daaraan begin aandag gee om vir haarself te sê: “Ek is nie dom nie. Ek kan dit doen.” Haar strategie was om goed na te dink oor hoe sy haar leerprosesse suksesvol kan benader. Dit het by haar 'n positiewe leeridentiteit begin week.

Die inwerking van hul “habituated” disposies op hul leeridentiteite het op 'n uitdagende wyse op hulle ingewerk. Musa het dit as volg verwoord:

Ek het geleer hoe om te dink. Die lewe hier is nie maklik nie. Ek sal moet hard leer om dit te verander. Ek weet hier diep binne my dat ek dit kan doen, maar ek moet leer.

Net soos Musa het die ander leerders in die hierdie studie ook gedroom dat opvoeding hulle beter kanse in die lewe sou bied. Vir hulle was dit (opvoeding tot beter kanse in die lewe) egter nie so eenvoudig nie. Ten spyte van die feit dat hulle hulself as “goeie leerders” gesien het, het hulle (Ruby, Cherry, Musa en Sally) hulle aan die ander kant as “sukkelende leerders” gekategoriseer weens die impak van hul lewensomstandighede. Aan die ander kant het Tom beweer dat hy homself gesien het as 'n hardwerkende en suksesvolle leerder, want “ek was derde onder al die graad tiene”.

Cherry het baie vriende gehad. Sy het binne hierdie vriendekring verhoudings ontwikkel wat ondersteunend was tot die ontwikkeling van 'n positiewe leeridentiteit. Cherry het aan my genoem dat “ek vermy mense en situasies wat maak dat jy sleg voel oor jouself en dat ek nie in staat is om 'n goeie leerder te wees nie”. Cherry het verder verduidelik dat sy by tye niemand anders behalwe haar vriende gehad het om haar met werk wat sy nie verstaan het nie te help. Dit het haar ook met verloop van tyd gehelp om 'n goeie mensekennis op te doen. Sy noem pertinent dat:

Wat vir my belangrik is op hierdie punt in my lewe is ek dat ek regtig probeer om myself te koppel met mense wat my positief beïnvloed. Vir my is 'n vriend iemand wat ek kan vertrou, iemand wat my kan opbeur as ek deur 'n moeilike tyd gaan en iemand wat my nie in die rug sal steek nie. Hulle moet dieselfde ingesteldheid tot leer en visie as ek het. My ouers sê altyd, “jy word deur jou vriende geken”. So, ek probeer altyd vriende kies wat my nie sal laat afwyk van my drome nie en wat my sal verbeter.

Cherry het verduidelik dat sy vriende gekies het wat “haar sal verbeter” en haar op die pad wat sy wil wees, sal hou. Hulle het haar ook gehelp om te besef dat sy seker moet wees oor watter loopbaan sy in die lewe wil volg. Anderman (2002) noem dat jeugdiges groter toewyding tot hul skoling ervaar wanneer hulle eweknieë het wat hulle doelwitte ondersteun. Cherry het met haar naaste vriendinne ‘ge-Mxit’ en het soms selfoonoproepe gemaak. Sy het egter nie toegang tot die internet gehad nie en het haar selfoon gebruik om Facebook te aktiveer.

Die manier waarop hierdie leerders ruimtes rondom hul huise en in hul woonbuurtinteraksies gebruik het om hul leeridentiteite te konstrueer, was anders. Hulle moes hul leeridentiteite bou met betrekking tot hul ideale binne die karakter van hul woonbuurt en hul gemeenskap. Hul omstandighede het die wyse waarop hulle die woonbuurt verstaan het, gevorm. Ten einde gefokus te kon bly op sy leer moes Tom verskeie uitdagings oorbrug. Daar was min tye waneer hy in 'n stil plek by die huis kon leer. Volgens Tom is:

Elke dag ... 'n uitdaging. Daar is altyd iets wat gebeur. Ek leer nooit in die dag nie. Dit is moeilik om te konsentreer ... en buite is daar altyd harde musiek en ek kan nie konsentreer nie.

Ten einde die moeilike omstandighede te bowe te kom, het Tom hom gewend tot sy sosiale netwerk wat bestaan het uit sy uitgebreide gesin. Hulle het hom gesien as 'n leerder wat in 'n positiewe rigting beweeg. Deur by sy 'aunty' se huis te gaan leer, waar dit stiller was, het die druk op hom as leerder verminder. Alhoewel jeugdigheid 'n tyd van opwinding vir hulle was, waar tendense van hoe om in te pas belangrik was, was hierdie aanpassing noodsaaklik vir Tom om gefokus te bly op sy skoolwerk.

By die huis moes hierdie leerders dikwels op hul eie sinmaak van die werk wat in die skool behandel is, want hul ouers kon hulle nie help nie. Om hierdie beperking te oorkom het hulle by verskeie sosiale netwerke ingeskakel. Deur hierdie strategie te ontplooi, het hulle hul leeridentiteite gekoppel aan hierdie sosiale netwerke. Dít het aan my die belangrikheid van die rol van sosiale netwerke in die vestiging van 'n leeridentiteit in die leerders se lewens bevestig. Dikwels kon hulle via Facebook en Mxit hulle vriende vra watter vrae hulle nog moet leer vir 'n toets of eksamen. Hul sosiale netwerke het hulle in staat gestel om in kontak te bly met ander ten spyte daarvan dat hulle fisies geskei was. Dit het by hulle die behoefte om aan mekaar gekoppel te bly en 'n gevoel van behoort aan 'n leernetwerk laat ontstaan. Musa het genoem dat “[e]k chat [gesels op sosiale netwerke], ek dink dit help my op 'n manier dat wanneer ek by die huis is, dan voel ek asof ek nog steeds met my vriende is, asof hulle hier langs my sit. Ons ruil sommer ook dan inligting uit”.

Volgens Sally het sy gevoel dat daar iemand was wat haar as leerder verstaan het tydens haar interaksies op sosiale netwerke nie. Sally meld dat “[o]ns deel alles, hoe jy voel, wat jy doen”. Dit het aan my geopenbaar hoe gretigheid die leerders was om hul siening van wie hulle is en wat hulle doen in hul sosiale netwerke te deel. Sally se woorde was ook 'n bewys dat hierdie leerders hul sosiale netwerke gebruik as 'n platform vir die deel en uitdrukking van emosionele ervarings van wie hulle was as leerders is.

Die leerders het sosiale netwerke soos Mxit gebruik as 'n betekenisvolle netwerk om 'n mate van anonimiteit te ervaar. Op hierdie netwerk het hulle verskillende personas vir hulself geskep. Met hierdie verskillende personas het hulle op verskeie maniere met onbekende individue in 'n onbekende omgewing geëksperimenteer. Dit het aan hulle 'n groter mate van vryheid gegee. Ruby stel hierdie ervaring van anonimiteit op sosiale netwerke as volg:

Ek geniet dit om te gesels met mense wat ek nie ken nie. Ek voel gemaklik om met hulle te gesels, want ons ken nie mekaar nie. Jy kan dinge deel sonder om bang te wees ander mense [in die woonbuurt] daarvan te hore gaan kom. Dit is anders as om met mense wat jy ken te gesels.

Terwyl hulle die voordele van sosiale netwerke met my gedeel het, was hulle ook bewus van die inherente gevare daarvan. Sally het genoem dat sosiale netwerke nadelige gevolge op hul skool- en opvoedkundige sukses kan hê, want:

Dit [sosiale netwerke] kan verhoed dat jy op skoolwerk konsentreer. Jy kan die meeste van die tyd spandeer by die huis en gesels [op die sosiale netwerke] met vriende in plaas van om te fokus op jou boeke.

Sy het verder genoem dat “mense gebruik ook nie meer Facebook of Twitter op ’n positiewe manier nie. Die ding is, vandag is dat dit is gevul met sharks [skurke] in plaas van mense wat die gemeenskap kan bou”. Haar woorde was ’n bewys aan my dat hulle ook negatiewe assosiasies met sosiale netwerke gehad het. Sommige van hulle het ook sosiale netwerk beskou as vernietigend eerder as wat dit hul gemeenskap opgebou het.

In baie huise was godsdiens ’n integrale deel van die meeste aktiwiteite. Godsdiens het die nodige stukrag gebied in die vorming van hoe hulle hulself as leerders gesien het. Oggendgebede asook aandgebede is in sommige gesinne gehou en God was in baie mense se daaglikse kommunikasie betrokke. Bybelstudies en preke is gereeld besoek en kinders het op Sondag Sondagskool bygewoon. Gebeure soos die doop, huweliksbevestigings en ander godsdienstige seremonies was belangrike godsdienstige aktiwiteite. Onder al die leerders was godsdienstige waardes baie belangrik in die begeleiding van hul gedrag. Christelike waardes is gebruik met betrekking tot die begrip van wie hulle is, want: “My persoonlikheid en hoe ek leer en leef word meestal beïnvloed deur die Bybel” (Sally). Hul doel in die lewe, sowel as hul toekomsweë, was deur godsdiens gelei. Toe ek die vraag geopper het betreffende wat die grootste invloed was op hoe hulle hul leeridentiteite gevorm het, het Sally geantwoord: “Die Bybel, dit is wat my die meeste beïnvloed, want ek kry ’n positiewe beeld van die Bybel.” Hierdie leerders het betekenis gevind in hul godsdiens en is daardeur gelei. Vir hulle was die deugde en eienskappe wat die Bybel bevorder belangrik. Volgens Sally “gee die Bybel jou raad wat jou as ’n persoon bou. Ons

leer baie uit die Bybel. Dit maak jou 'n beter mens". Hul godsdienstige oortuigings het die idee van wie hulle is en hoe hulle teenoor ander moet optree, bevestig.

Hierdie leerders maak deel uit van 'n Christelike gemeenskap wat hulle met 'n gevoel van behoort tot en dat iemand hulle verstaan, bied. Dit het hulle die geleentheid gegee om ervarings met ander individue te deel. Ruby was besonders uitgesproke hieroor deur te noem dat “kerk is deel van my gemeenskap. Dit doen goeie werk en is 'n bron van motivering vir ons”. Ruby se woorde het getoon dat hulle ondersteuning en aanmoediging vanaf die kerkgemeenskap ervaar het. Vir hierdie leerders wat 'n onsekere toekoms in die gesig staar, was hul geloof die sleutelbron van stabiliteit en betekenis in die lewe. Tom het genoem dat “Ek voel gemaklik in die kerk, want ek kan dinge daar doen en my indink hoe my lewe kan wees”. Foner en Alba (2008:362) voer aan dat “being a good Christian, Muslim or Buddhist brings respect within the religious community as within religious groups, there are typically opportunities for leadership and service that brings prestige”. Dit wat hulle uit hul godsdienstige lesse geleer het, was 'n bydraende faktor tot hoe hulle hul leeridentiteite gesien het.

Die fokus van die hoofstuk was om te verstaan hoe hierdie landelike leerders se “habituated” disposisies binne hul woonbuurt inwerk op die leeridentiteite wat hulle aanneem. Onderliggend hieraan was 'n begrip van hoe hulle hul leeridentiteite binne hul fisiese leefruimtes bou. Verder het dit ontbloot hoe hulle hul leeridentiteite ontwikkel het en dit reggekry het om die bepaalde belliggaamde praktyke wat hulle ontplooi het, te gebruik ten einde op koers te bly in die najaag van hul opvoedkundige doelwitte.

6.5 Die inwerking van leerders se “habituated” disposisies op hul leeridentiteitsposisionering

Hierdie tesis kyk in besonder na hoe leerders hul leerpraktyke konstrueer te midde van hul alledaagse leerervarings binne die veelvuldige kontekste van hul lewens. In die vorige afdeling (6.4) het ek gekyk na hoe hul “habituated” disposisies vanuit hul plaaslike sosiale realiteite inwerk op hul leeridentiteite. Hierdie afdeling fokus op hoe hulle in besonder hul leeridentiteite binne die beperkte ruimtes van hul huise en gemeenskap posisioneer.

Ek fokus op die kreatiewe aanpassings wat hulle moes maak in hul stryd om te oorleef ten einde hul leeridentiteite op spesifieke maniere te posisioneer. Met leerposisionering verwys ek na die

maniere waarop hulle hulself posisioneer met betrekking tot hul benadering tot hul leer, die leeridentiteite wat hulle in hul woonbuurt aanneem en weerspieël, en hoe hulle die dinamika van die woonbuurt ontvang en hulself as 'n spesifieke tipe leerder posisioneer (Fataar & Du Plooy, 2012:1). Hierdie posisionering is sentraal tot die konstruering van hul leerpraktyke.

Ek gee in besonder aandag in hierdie afdeling aan die maniere waarop prosesse van leer verweef is met prosesse van leeridentiteitsposisionering. My sleutelargument sluit aan en bou op dié van Fataar en Du Plooy (2012) dat hulle leerposisioneringspraktyke saamgestel word uit verskeie en oorvleuelende sosio-ruimtelike samestellings en leeronderdrukkings in en oor die gebiede van hul lewens. Fataar en Du Plooy (2012:3) verwys na ruimtelike samestellings as die ietwat “messy and incoherent ‘putting together’ processes of various discursive practices and materials in specific domains, and to the way that these practices intersect and overlap to produce the students’ specific learning positioning identifications”. Verder gebruik Fataar en Du Plooy (2012) die woord onderdrukking as “a referent for a situation where one type of spatial practice serves as a kind of constraint or suppressor of other positioning practices in the same domain”.

Wortham (2004), wie se hoofokus op die ontwikkeling van sosiale identiteite is, verduidelik die dualisme tussen die verandering en die konsekwentheid van identiteite deur te onderskei tussen “posisionering” en Holland en Lave (in Wortham, 2004) se konsep van “verdikking”. Posisionering is “an event of identification, in which a recognizable category of identity gets explicitly or implicitly applied to an individual in an event that takes place across seconds, minutes or hours” (Wortham, 2004:166). Verdikking, aan die ander kant, is wanneer 'n individu herhaaldelik op 'n sekere manier in die verskillende kontekste en tydskaal geïdentifiseer word. Terwyl posisionering konteksgebonde is, is verdikking hoe 'n persoon oor kontekste beweeg. Dit is gebaseer op min of meer gevestigde sosiokulturele patrone van erkenning van 'n persoon en ander. Posisionering kan op verrassende maniere voorkom, afhangende van die konteks, maar vroeër of later vind 'n proses van verdikking plaas.

Op die oppervlak het dit voorgekom dat hierdie leerders almal 'n uniforme identiteit as graad tien-leerders in 'n spesifieke omgewing gehad het. Uit my vorige besprekings is dit duidelik dat dit hierdie leerders se komplekse beliggamingspraktyke binne hul sosiale en skolingsomstandighede was wat die omstandighede geskep het waarin hul leer plaasgevind het. Dit is hierom dat ek die leerders nie buite hul konteks kan sien nie, want dit het die realiteite van

hul lewe geskep. Soos ek in die woonbuurt saam met die leerders rondbeweeg het, het die impak van hul beweging binne en oor hul leefruimtes my veral geïnteresseer. Ten spyte van die feit dat hulle in dieselfde omgewing gebly het, het hul ervarings in, en interaksie met, hul omgewing verskil. Dit het my aandag laat vestig op die kwaliteit van die verhoudings en netwerke wat hulle gestig het, hulle mobilisering en interaksie met leer en verwante hulpbronne, en hul eweknie- en gesinsgebaseerde praktyke. Hul beweeglikheid binne die woonbuurt het hulle groter geleentede vir die leer van verskillende dinge gebied.

Cherry het die verste van die skool op 'n plaas gewoon. Sy het daarvan gedroom om 'n “onderwyseres of maatskaplike werkster” te word. Haar dag het reeds om 5h30 begin, want sy moes die bus om 7h00 kry om by die skool uit te kom. Op haar rit na en van die skool moes sy deur twee gegoede buurte reis. Haar leerposisionering was deels gevorm deur haar waarnemings en die blootstelling aan hierdie middelklasbuurte. Haar daaglikse interaksie met kinders vanuit verskillende agtergronde tydens hierdie reise het haar 'n groter perspektief op die lewe buite die beperkinge wat die lewensomstandighede op die plaas gebied. In haar kamer het sy prente van hoe haar lewe eendag daartoe sou uitsien geplak om haar elke dag aan haar droom te herinner. Met hierdie droom is sy elke dag skool toe. Vir Cherry was haar huislike omstandighede die dryfkrag agter die rede waarom sy geleer het. Haar daaglikse reis het tot gevolg gehad dat daar by haar 'n ‘ruimtelike ontwrigting’ ontstaan het. Met ‘ruimtelike ontwrigting’ wil ek verwys na die vervreemding van en ontevredenheid met haar “plek” en haar lewe op die plaas (Fataar & Du Plooy, 2012). Dit wat Cherry gesien het, het haar 'n middelklas-tipe aspirant persona laat aanneem, want sy noem dat “ek wil ook so 'n groot huis en die mooi dinge wat hulle het hê”. Verder was sy ook ontevrede met die kultuur wat by hulle op die plaas geheers het. Dikwels het Cherry saam met vriende in haar klas take in die biblioteek gaan doen wat in een van hierdie gebiede geleë was. Op sulke geleentede het Cherry haar vriende dikwels na hulle huise vergesel. Cherry se blootstelling aan 'n middelklasomgewing, haar houdings, oortuigings en maniere van dinge doen het die manier waarop haar leerpraktyke gevorm is, ingelig. Cherry het haarself ook gesien as 'n persoon gesien wat:

Geduldig, gee om vir ander en probeer om ander te verstaan. Ek plaas myself altyd in ander mense se situasies en luister na hul menings. Ek is nie selfsugtig nie. Ek het altyd

probeer om ander mense te help. Om arm te wees beïnvloed my gedagtes en hoe ek leer.
Dit help my om harder te werk. Maar ek het nog baie dinge om te leer en om te ontdek.

Dit was hierdie eienskappe wat haar aangevuur het om te leer. Dit het haar baie nederig en “down-to-earth” gemaak. Sy het nooit dinge en mense as vanselfsprekend aanvaar nie. Dit het volgens Cherry van haar ’n “harde werker gemaak het, wat dit geniet het om te leer. Dit prikkel ook my nuuskierigheid vir nuwe inligting wat belangrik is van hoe ek myself sien as ’n leerder”. Verder het dit haar geloof in haar vermoë om op skool goed te doen en die gewenste sukses te behaal, versterk.

In teenstelling met Cherry, wat daaglik gereis het, was Tom se beweging redelik beperk tot binne die woonbuurt, hoewel hy dit by tye verlaat het. Tom het gereeld beweeg tussen die huis, die skool en ander instellings wat hy as veilig beskou het. Vanaf ’n vroeë ouderdom het Tom geleer om aan te pas by die veranderende plaaslike omstandighede. Tom het hom dus tot binnenshuise aktiwiteite gewend om hom besig te hou. Dit het Tom aktief betrokke gemaak by inligtingstechnologie (IT) (bv. selfoon-, rekenaar- en video-speletjies). Tom se interaksie met die IT-verwante populêre kultuur het hom ’n verskeidenheid van ryk en aanpasbare geletterdheidsbates gebied. Tom het sosiale netwerke (Mxit) gebruik om met sy maats te “chat” en sodoende idees of kommentaar oor behandelde werk te wissel. Hy en sy vriende het ook gereeld bymekaar gekom om afgehandelde werkinhoude met betrekking tot hul skoolleer te bespreek. Na so ’n gesels-sessie of met die insette van ander vriende, kon hy meestal ’n begrip opbou van leerinhoud. Hierdeur het hy ook blywende netwerke wat noodsaaklik was vir sy leer en geletterdheidspraktyke gevorm. Nesper (1997:169) stel dat hierdie leerpraktyke beskryf kan word as “kids-based funds of knowledge”, wat hulle in hul konteks mobiliseer en help om lewensvatbare geletterdheid en leerpraktyke te vestig. Tom se vaardigheid in die IT-gebaseerde populêre kultuur was hoe hy in hierdie beperkende omgewing met sy leerpraktyke onderhandel het. Dit was anders as Cherry, wat stimulasie gevind het in die lig van haar aspirant middelklas interaksies tydens haar daaglikse reise deur middelklasbuurte.

Net soos Tom was Ruby ook aktief betrokke met IT-verwante aktiwiteite nadat haar pa vir hulle ’n rekenaar gekoop het en dit aan die internet gekoppel het. Ruby het tydens ’n besoek aan hul huis genoem dat:

Meneer sien die computer wat my pa nou vir ons gekoop het [sy wys na die rekenaar wat op 'n kassie staan]. Vandag is alles ge-computerize. Indien jy nie die nodige kennis het van computers het nie dan gaan jy nie 'n goeie werk kry nie. Ek gee ook nou ekstra aandag aan my Engels, want alles word ook nou Engels.

Ruby het haar bekendwording met rekenaars gesien as 'n manier om die strukturele struikelblokke tot haar vooruitgang in 'n toenemend geglobaliseerde wêreld te oorkom. Haar aktiewe betrokkenheid by hierdie verwante netwerkaktiwiteite het haar in staat gestel om daaglik te kommunikeer en die gesofistikeerde geletterdheidsvorms wat met IT verband hou te beoefen. Dit het haar ook die geleentheid gebied om haar Engels op te knap. Ruby het ook gereeld kennis oor skool en nie-skool opvoedkundige temas beoordeel via ensiklopedie sagteware en webwerwe soos Google. Dit was hierdie kombinasie van nie-amptelike, buiteskool geletterdheidsnetwerke en praktyke wat die dryfveer was van Ruby se leer prestasies (Nespor, 1997).

Elke leerder het selfontwerpte strategieë tentoongestel wat aangepas was volgens hul unieke behoeftes en in spesifieke situasies. Die woonbuurt het ook 'n groot invloed gehad op hoe Sally haar leerpraktyke gevorm het en haarself dienooreenkomstig geposisioneer het. Sally se ervarings is gevorm deur 'n mengsel van sosiale praktyke. Hierdeur het sy begin om aktief haar eie agentskap in haar omgewing te kweek. Sy was in staat om die formele en informele netwerke van hierdie dorp tot haar voordeel te laat werk. Terwyl sy gefokus gebly het op haar skoolwerk, het sy in die godsdienstige, welsyn- en jeug-aktiwiteite van die kerk deelgeneem. Sally het haar verder ingedompel in die kerk se maatskaplike welsyn-aktiwiteite in die dorp. Sy het getrou kerkdienste bygewoon en het aan die jeugprogramme deelgeneem. Die kerkomgewing het haar ook die geleentheid gebied om betrokke te raak in drama en die 'brigade'. Haar godsdienstige verpligtinge het by haar 'n sekere begrip van die lewe genereer. Dit het haar die breër moontlikhede wat inherent beskikbaar sou wees indien sy volgehoue daaraan deelneem het, laat verstaan. Binne haar kerkkonteks kon sy haar leer positief posisioneer en uitoefening. Dit was hier waar Sally meer aktief betrokke geraak het by die geleentede wat in hierdie ruimte aangebied was. Sy het probleme gehad in die stigting van roetines binne die woonbuurt, want sy het dikwels genoem dat:

Ek maak moeilik vriende hier. Was dit nie vir die kerk nie ... dan weet ek nie. Ek dink dit is nie goed hier nie. Alhoewel die kinders vandag meer regte het, moet ons ook gebruik maak van ons kanse. Dit is die rede waarom ek gedissiplineerd is. Dit gaan oor selfrespek en selfdissipline.

Dyers (2009:5) vang die verhouding tussen woonbuurtlewe en gevoelens van vervreemding vas deur daarop te wys dat “township life frequently poses severe challenges to aspects such as family cohesion, parental control and the exercise of traditional practices and values”. Selfs Musa kon hom nie identifiseer met dit wat in die woonbuurt gebeur nie. Sy argument is dat:

Hulle is lui. Ek is anders [van hierdie leerders] omdat ek weet wat ek wil doen. Hulle weet nie wat hulle wil doen nie. Selfs al kry hulle die nodige leiding, gee hulle nie om nie. Dit wil voorkom asof hulle dit sien as ’n vermorsing van tyd. Maar ek weet ek kan dit doen en ek sal dit doen en ek sal eendag ’n beter lewe lei.

Musa het geglo dat dit hul gebrek aan selfrespek en selfdissipline was wat dikwels gelei het tot hul bepaalde optrede en hul benadering tot die lewe. Verder was liggaamlike dissipline vir hom ’n belangrike aanpassingstrategie. Hy het nooit betrokke geraak in gevegte en ander negatiewe aspekte binne die woonbuurt nie, alhoewel hy dikwels daartoe uitgedaag was deur ander seuns. Hierdie hoë persepsie van homself was die gevolg van ’n respekvolle en hulpvaardige houding en van respek teenoor ander. Sy persoonlikheid was die sleutel tot hoe hy sy leer benader het. Musa het hom gewend tot sport om uiting te gee aan sy persoonlikheid. Vanaf ’n jong ouderdom was hy lief vir sport en dit was deur middel van sport wat hy sy teenwoordigheid sigbaar gemaak het. Hier kon hy mense vermaak, wat hom gunstig in die verskillende ruimtelike arenas geposisioneer het. Hier het hy sy eie styl van dinge doen in die lig van die groter sosiale verhoudings en netwerke gekweek. Sy interaksie met ’n wye verskeidenheid van instellings, vriende en rolspelers in verskeie gemeenskappe het aan hom ’n platform gebied om betrokke te raak by sy leer. Hier het hy ook die persoonlike vereistes vir sy eie sosiale vooruitgang begin verstaan. In teenstelling met die beperkte horisonne van sy woonbuurt, het sy reise wanneer hulle teen ander spanne buite die dorp gespeel het hom ’n sosiale konteks gebied waarin hy sy persoonlike ambisies kon kweek. Dit het sy aktiewe en volgehoue soek na ’n geleentheid verduidelik, want “ek wil soos Brian Habana wees. Ek wil ook ’n rugbykontrak in die buiteland hê”. Terwyl sy skoolopleiding ’n belangrike rol in sy lewe gespeel het, was dit sy vermoë om toegang te verkry tot en verskeie

sosiale prosesse en praktyke in sy lewensruimtes te gebruik wat deurslaggewend was in die aankweek van sy ambisies. Musa moes leer hoe om met verskillende verwagtinge van aanvaarbare gedrag in verskillende omstandighede te onderhandel. Deur dit wat in verskillende omgewings van hom verwag is suksesvol te lees, het hy die vaardighede van hierdie nuwe verwagtinge in elke ruimte ontwikkel. Hy het dit gedoen op die basis van die weerspieëling van sensitiwiteit vir die sosiale gewoontes in elke ruimte. Sy vermoë om elke ruimte te lees, is opgebou deur vinnig te leer wat die grense van aanvaarbare gedrag was, en hoe om homself gunstig binne hierdie beperkings te posisioneer. Deur Musa se betrokkenheid by die plaaslike rugbyklub het hy baie oefening gekry in wat die aanvaarbare gedrag in ander omgewings was indien hy in 'n ander omgewing en ander omstandighede sou kom.

In kommentaar in hul werk onder werkersklasjeug in 'n Kanadese stad stel Dillabough *et al.* (2008:343) voor dat:

Young people who are tied to particular geographical spaces might be seen as engaging in 'classification struggles' over the social meaning of being young. ... This shapes the ways in which young people construct cultural meanings of everyday life and education, creating perhaps more (rather than less) anxiety about their ability to perfect themselves for an imagined future in new times.

Hierdie klassifikasiestryd om oorlewing en om vry te probeer breek van hul woonbuurtbeperkinge was ook vir die leerders in my studie 'n daaglikse stryd. Ruby het genoem dat:

Hulle [die ander kinders] gee nie om oor hul skoolwerk. Maar ek het gedink, dit is nie my probleem nie en ek moet net my werk doen nie. Vir my is dit baie sleg as jy nie weet hoekom jy skool gaan nie.

Vir Cherry was die rol van haar persoonlike konteks ook belangrik in hoe sy haar met betrekking tot haar leerpraktyke geposisioneer het. Haar jeugdige identiteitskonstruksies is verwoord deur die voorwaardelike sosiale ruimtelike dinamika wat sy in haar leefwêreld ervaar het. Dit het haar leer ook op die manier geposisioneer, want:

Meneer, weet elke keer as jy sien iemand probeer om te verander, sal mense hom altyd probeer afdruk. Ek bedoel by die skool en hier in die buurt probeer ek om anders op te

tree, alhoewel die omstandighede waaruit ek kom nie so goed is nie. Ek doen alles met dieselfde ingesteldheid.

Cherry, Ruby, Musa en Sally het hul sosiale konteks strategies gelees ten einde suksesvol te onderhandel met hul begeerte vir opwaartse mobiliteit. Hulle was bewus van watter gedrag aanvaarbaar was en het daarvolgens opgetree. Uit ons gesprekke en my waarnemings kon ek sien en aanvoel dat hierdie leerders ’n gedeeltelike verbintenis met hul huidige geleefde omstandige gehad het. Dit het hul verbintenis tot opvoeding aangemoedig. Wat hulle beleef het, het tot veerkragtigheid gelei in hul mobilisering na wat Yosso (2005) noem ‘aspirerende kapitaal’. Volgens Yosso (2005) is ‘aspirerende kapitaal’ kinders se vermoë om drome vir die toekoms te handhaaf, selfs in die aangesig van hul werklike en vermeende hindernisse. Hulle leerposisionering was toekomsgerig en doelgerig, ten spyte van die beperkings binne hul woonbuurt.

In hierdie afdeling het ek die omvang van die weë wat hierdie leerders koppel aan die praktyke met betrekking tot hul leeridentiteitsposisionering uitgelig. Wat hierdie leerders teëgekome het, was die verskillende vlakke van toegang tot die hulpbronne vir hul identiteitsontwikkeling wat gefokus het op die ontleding van hul leeridentiteitsposisionering. Ek het getoon dat hierdie leerders se identiteitsweë met verloop van tyd kan skuif soos hulle hul leer posisioneer. Hul persoonlike verhouding met die woonbuurt en die leerders was sentraal in die bepaling van hul toegang tot materiële en ander hulpbronne, soos die waarin onderrig en leer plaasgevind het met betrekking tot hul leeridentiteitsposisionering.

6.6 Samevatting

Hierdie hoofstuk het gefokus op ’n beskrywing van hoe arm, landelike jeugdiges se “habituated” disposisies inwerk op die vorming van hul leeridentiteitsposisionering met betrekking tot hul leerpraktyke binne hul geleefde ruimtes buite die skool. Die hoofstuk het ten doel gehad om die leerervarings van werkersklasleerders binne hul geleefde werkersklaskonteks in oënskou te neem deur te fokus op hoe hul “habituated” disposisies daarop inwerk. ’n Verdere fokus was op hoe hulle in besonder hul leeridentiteite binne die beperkte ruimtes van hul huise en hul gemeenskap posisioneer het. Met hierdie fokus het ek gekonsentreer op die kreatiewe aanpassings wat hulle moes maak in hul stryd om te oorleef ten einde hul leeridentiteite op spesifieke maniere te

posisioneer. Ek het in besonder aandag gegee aan die maniere waarop prosesse van leer verweef is met prosesse van leeridentiteitsposisionering. My sleutelargument het aangesluit en gebou op die van Fataar en Du Plooy (2012), naamlik dat die deelnemers se leerposisioneringspraktyke saamgestel word uit verskeie en oorvleuelende sosio-ruimtelike samestellings en leeronderdrukkings in en oor die gebiede van hul lewens. Met leeridentiteitsposisionering het ek verwys na die maniere waarop hulle hulself geposisioneer het met betrekking tot hul benadering tot hul leer, die leeridentiteite wat hulle in hul woonbuurt aanneem en weerspieël, en hoe hulle die dinamika van die woonbuurt ontvang en hulself as 'n spesifieke tipe leerder posisioneer (Fataar en Du Plooy, 2012:1).

'n Komplekse verhouding tussen hul fisiese en sosiale ruimtes het die opvoedkundige ervarings en posisionering van die leerders in hierdie studie bemiddel. Hierdie hoofstuk het getoon dat 'n begrip van leerders se sosiale lewe buite die skool baie belangrik is vir 'n begrip van die leerders se ervarings van hoe hulle betrokke gaan raak in hul leerpraktyke en hoe hulle dienoreenkomstig hul leeridentiteite gaan posisioneer. Die deelnemers was dit eens dat hulle, ten spyte van hul beperkte omstandighede, steeds produktiewe lewens gelei het. Ten einde hul leeridentiteite suksesvol te vestig, was dit interressant dat hulle nie, soos dit algemeen onder hul portuurgroep in hul gemeenskap voorgekom het, hulle vergryp het aan anti-sosiale praktyke nie. Dit wou voorkom asof hulle met hul leeridentiteitsuksesse verby die uitdagings in hul ouerhuise en die gemeenskap onderhandel het. Volgens my was die persoonlike verhouding tussen die woonbuurt en die leerders sentraal in die bepaling van hul toegang tot materiële en ander hulpbronne, soos dié waarin onderrig en leer plaasgevind het met betrekking tot hul leeridentiteitsposisionering.

Hierdie leerders se leer is gevorm en geïnspireer deur en uit hul weiering om hul huidige omstandighede te aanvaar. Verder het hulle deeglik besin oor hoe hulle hulself as leerders definieer. Hierdie leerders se identiteite is gebou vanuit hul beperkende omstandighede, wat ook hul leeridentiteit gedefinieer het. Die konseptuele fokus van die hoofstuk was om te verstaan hoe werkersklasjeugdige binne hul woonbuurtekste met hul leerervarings onderhandel in die nastrewing van hul opvoedkundige doelwitte. Onderliggend hieraan was die verstaan van hoe hul fisiese leefruimtes daarop inwerk; die rol wat hul “habituated” disposisies in hul lewens speel; hoe hulle hul leeridentiteit ontwikkel het en dit reggekry het om beter toekomstige te kan

visualiseer; asook die bepaalde beliggaamde praktyke wat hulle ontplooi het ten einde op koers te bly in die najaag van hul doelwitte. Die volgende hoofstuk bied 'n analise van die verskillende maniere hoe die leerders gestalte gegee het aan hul leerpraktyke deur hulle te wend tot, wat ek wil noem, hul fondse van kennis binne hul ruimtelike kontekste. Ek wil die argument daarstel dat dit hul doxíc opvatting was wat die maniere van optrede binne hul woonbuurt bepaal het en hul leerpraktykkonstruering ingelig het. Deur middel van hierdie fondse van kennis was my doel om te ontbloot watter hulpbronne hierdie deelnemers hulle in hul daaglikse lewens na wend in die konstruering van hul leerpraktyke ten einde hul kapasiteit om te aspireer lewend te hou.

Hoofstuk 7

Leerders se ontluikende leeridentiteits konstruering tot hul leerpraktyke

7.1 Inleiding

Die doel van hierdie tesis was die intellektuele soeke na 'n fokus en 'n verklaring van die hoofvraag, naamlik: *Hoe konstrueer hoërskoolleerders hul leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt?* In hoofstuk 5 het ek data aangebied wat betref die aard van die inwerking van die leerders se doxic opvattinge in hul geleefde woonbuurtkonteks op die vestiging van hul leeridentiteitsposisionering. Daarná, in hoofstuk 6, het ek data voorgelê wat betref die inwerking van die leerders se “habituated” disposisies binne hul geleefde konteks op hul leeridentiteitsposisionering. Die doel van hierdie hoofstukke was om te toon hoe hierdie leerders hul leeridentiteitsposisioneringspraktyke toelig en verstaan ten einde bepaalde tipes onderhandelinge in hul fisiese ruimte te onderneem wat later sou bydra tot hoe hulle hul leerpraktyk konstitueer. Ek was dus nie net gedryf deur die oorweging van die bepaalde wyses van hoe hierdie werkersklasleerders met hul leerervarings binne hul geleefde ruimtes handel nie, maar ook deur hul komplekse posisionering binne hul geleefde ruimtes, wat volgens my die deur open na die vergestaltung van hul leerpraktyke.

My analitiese taak in hierdie hoofstuk is om te toon hoe die teoretiese en konseptuele konstruksie gekoppel is aan die argumente wat reeds in die vorige hoofstukke na vore gebring is. Hierdie argumente het onder andere ingesluit dat die leerders se leerervarings sowel as hul leerposisionering en lewenstrajekte in die gemeenskap verband hou en spruit uit dit wat in die woonbuurt plaasvind. Ek poeg in die hoofstuk ook om nuwe maniere daar te stel om te verduidelik hoe arm leerders se leeridentiteitsposisionerings praktyke bydra tot hul konstruering van hul leerpraktyke binne hul woonbuurtkonteks. Ek beantwoord die hoofvraag van die tesis in hierdie hoofstuk.

Die teoretiese begroning waarop hierdie hoofstuk steun, is gebaseer op die werk van Zipin *et al.* (2013). Ek bind my aan (1) Bourdieu (1977a, 1986, 1998) se sosiologiese konsepte van onder andere habitus, veld en kapitaal, (2) Moll *et al.* (1992) se “fondse van kennis”-benadering en (3) Appadurai (2004) se teoretisering van aspirasies (sien hoofstuk 3.1). Die kombinerings van hierdie hulpbronne stel my in staat om te verken hoe hoërskoolleerders in 'n

werkersklaswoonburt in staat is om hul leerpraktyke te verwoord. Verder wil ek soos Zipin *et al.* (2013) argumenteer dat die verbeelding, verwoording en “agentic” impulse na alternatiewe toekoms, nie “doxic” of “habituated” is nie, maar herverbeeldbaar (“re-imaginative”) word in jongmense se denkprosesse. Sentraal tot so ’n bespreking is hoe hulle leerpraktyke in moderne tye verstaan moet word. Gesien teen hierdie agtergrond wil ek die argument daarstel dat, in die teoretisering van die ontluikende leerpraktyke, Zipin *et al.* (2013) voorstel dat dit fokus op die identifiseer van praktyke wat oor die algemeen nie ter sprake kom nie, naamlik die ontluikende sin van potensieële leerpraktyke met betrekking tot alternatiewe toekoms soos dit in die leerders se beleefde sosio-kulturele hulpbronne gegrond is. Verder noem Zipin (2009) dat beleefde probleme wat verband hou met armoedige streke die teelaarde kan wees vir waardevolle kennis en ervarings wat bates vir leer bied.

In hierdie hoofstuk probeer ek dus toon hoe vyf leerders deur hul eie ondervindings, netwerke, wisselwerking en agentskap hul leerpraktyke in hul geleefde ruimte konstrueer. Die belangrikste argument wat ek in hierdie hoofstuk maak, is dat hulle leerpraktykkonstruering in verskeie en interverweefde sosio-ruimtelike samestellings en deur verskeie diskursiewe praktyke beïnvloed word. Ek illustreer voorts hoe die leerders deur middel van diskursiewe praktyke, wat insluit hul fondse van kennis binne hul geleefde ruimtes, dit regkry om hul leerpraktyke te vestig. Soos in hoofstuk 3 bespreek, verwys ek met fondse van kennis na die die noodsaaklike kulturele praktyke en die vorme van kennis en inligting wat huishoudings gebruik om te oorleef, of om vooruitstrewend te bly (Moll, 1992:21). Daar was ’n magdom van fondse van kennis in hierdie leerders se lewens, maar wat ek vervolgens graag wil aanspreek is:

- Familie fondse (liggame van kennis / vaardighede / praktyke wat in hul familielewe gebruik word (insluitend uitgebreide familie));
- Gemeenskapsfondse (liggame van kennis / vaardighede / praktyke wat in die gemeenskap gebruik word, soos die begrip van die stelsels en sosiale netwerke van die gemeenskap);
- Portuurkultuurfondse (liggame van kennis / vaardighede / praktyke wat in hul interaksies met maats gebruik word); en
- Kennis wat deur die media (TV, internet-webwerwe, ens.) verkry word.

Ek gaan in besonder aandag gee aan die maniere hoe hierdie fondse van kennis aangewend is ter uitbouing van hul leerpraktyke.

7.2 Die leerders se familiale fondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke

In hierdie afdeling fokus ek op die leerders se familiale fondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke. Ek was in besonder geïnteresseerd in hoe hulle families sosiale netwerke ontwikkel wat onderling met hul woonbuurteks verbind was. Vir my was dit veral belangrik om te sien hoe hierdie sosiale verhoudings die ontwikkeling en verspreiding van hulpbronne, insluitend hul fondse van kennis, fasiliteer (Moll & Greenberg, 1990; Vélez-Ibáñez & Greenberg, 1992). Die leerders moes dus hul denkwyses en optredes met betrekking tot hul leerpraktykkonstruksie merkbaar verander. Hul leerpraktykvorming in hul ruimtelike konteks het aan my 'n lens gebied om te verstaan hoe jongmense soos dié, wat in 'n armoedige konteks vasgevang is, agentskap (“agency”) uitoefen – soos wat Dillabough *et al.* (2008) dit beskryf – ten einde aan hul leerpraktyke gestalte te gee. In hoofstuk 3 (afdeling 3.3) het ek die idee van “leefruimte” voorgestel. Hierdie leerders verstaan hul leefruimte wat hul leerpraktyke betref as die wisselwerking tussen die fisiese omgewing en mense se gebruike en praktyke daarin (Fataar, 2007b). Die leerders se leerpraktyke was 'n produk van hul menslike agentskap (“agency”) wat hulle binne hul leefruimte uitgeoefen het en wat veroorsaak het dat hulle hul doxa en habitus effens moes skuif om gestalte daaraan te gee. Dit het hul leerpraktyke deur die wisselwerking van die dinamiese omgang met die fisiese faktore van hul omgewing gekonstrueer (Fataar, 2010a:4). Dit het aan hulle die formatiewe konteks gebied waarin hulle hul leerpraktyke vanuit hul fondse van kennis kon vorm te midde van die faktore wat deur hulle omgewing aan hulle opgelê is. Robinson (2000:429) verduidelik dat daar 'n interaktiewe konstruksie van “ruimte” en die self is. Sy noem dat jongmense “interconnect space and self in the organisation of daily life paths” and “they invest themselves in the landscape” (Robinson, 2000:432). Toe ek met my onderhoude begin het, is ek begroet deur 'n besonder moeilik mengsel van sosiale, emosionele en akademiese behoeftes wat hierdie leerders op 'n daaglikse basis oorweldig het. Ten spyte hiervan het ek gou die oorweldigend belangrike rol van leerders se gesinne in al my huisbesoeke ontdek. In twee van die huise het die gesin saam met hul uitgebreide familie geleef. In al hierdie huise het die moeders my meegedeel dat tydsbesteding met die familie belangrik was. Ek het die

gevoel gekry dat hierdie tydsbesteding veel meer as dit behels het en dat dit onontbeerlik was ten einde die familie in 'n hegte eenheid saam te bind. Alle ander dinge in die huishoudings het rondom hul familie-aktiwiteite gedraai. Hierdie aspekte was noodsaaklik vir die jongmense om beter sosiale aanknopingspunte en netwerke te vorm. Maaltye wat saam geniet is en kerk toe gaan met die familie is voorbeelde van hoe hierdie gesinne tyd gevind het om met mekaar tyd te spandeer. Die waarde van die kerk en geloof was een van die noemenswaardige punte ten opsigte van die familie en hul kulturele konteks. Tenery (2005:124-126) beweer dat hulle “depend on their social networks” en “are willing to invest considerable energy and resources in maintaining good relations with their members”, en dat “religion plays an eminent role in the families by helping them cope”. Dít het my laat begryp hoe mense in armoedige omstandighede hul komplekse wisselwerkingsnetwerke gebruik om vir hulself lewensvatbare lewens te konstrueer met betrekking tot hul leer.

'n Werkersklaswoonbuurt soos Arendsehoop kan nie as 'n leë ruimte sonder produktiewe menslike aktiwiteite beskou word nie. Die leerders se uitlatings in hoofstuk 5 het bevestig hoe hulle hul woonbuurtruimte verstaan en beleef. Elke leerder het ten minste een ouer gehad wat voltyds gewerk het. Tydens my onderhoude het dit duidelik geword dat hierdie leerders dieperliggende aspekte rondom hul ouers se werksomstandighede geken het. Hul begrip van hul ouers se werk het aan hulle 'n lens gebied waardeur hulle kon verstaan hoe hul sosio-ekonomiese omstandighede hul leerpraktyke beïnvloed. Dit het vir hulle as spieëlbeeld gedien waarteen hulle hulself positief moes posisioneer ten einde hul leerpraktyke te vorm. Dikwels het hulle genoem hoe jammer hulle hul ouers kry het as hulle van die werk af kom. Geïnspireer deur hierdie bevinding wou ek dieper delf om meer te verstaan en insig te verkry in hoe hierdie aangeleentheid hierdie leerders in hul opvoedkundige praktyke gehelp het. Uit my onderhoude was ek in staat om te identifiseer hoe elke leerder hul ouers se werk as 'n bron van kennis in hul eie lewe gebruik het. Cherry, wat op 'n naburige plaas gewoon het, het 'n uitgebreide kennis gehad van hoe dinge op die plaas werk. Hierdie kennis het gewissel van 'irrigation' tot meer indiepte kennis van plaasmasjienerie en grondgebruik. Cherry se ma was die voorvrou by 'n kwekery. Gou het sy my vertel van haar werksaamhede by die kwekery. Sy noem:

Ek weet alles wat in die [kweek] tonnells aangaan (sy wys my na plek waar daar met plant en blomme gewerk word). Ons 'supply' (verkoop dit aan) vir PicknPay en Woolworths

(beide is groot kettingwinkelgroepe). Die boere (plaaseienaars) vra vir my hoe dinge werk (Cherry se ma).

Haar kennis van blomme en plante was van onskatbare waarde. Dit is kennis wat, as sy dit na die skool gebring het, aspekte van die genetiese modifikasie van plante of 'n studie van die effek van insekdoders op die ekosisteem kon toegelig het. Dit was hierdie kennis wat sy met Cherry en haar ander kinders gedeel het. Sy het hulle ook geleer van die ekonomiese implikasies indien hierdie plante beskadig sou word. Hierdeur het sy beide die ekonomiese en maatskaplike waarde van hierdie blomme en plant op die plaasgemeenskap beklemtoon. Alhoewel die ander leerders ook kennis gehad het van plaaswerk soos wingerdbou en ander sagtevrugtebedrywe, het hulle selde oor hierdie praktyke gepraat. Hul bekendheid met die waarde wat hulle op die groei van die landbougewasse geplaas het, het daarop gedui dat hierdie huise se fondse moontlike kulturele, historiese, ekonomiese en wetenskaplike verbindings gehad het. Cherry het hierdie kennis gewaardeer, maar tog het sy aan my genoem dat: “'n dokter het 'n baie belangrike werk. Dit [plaaswerker] is nie 'n baie goeie werk nie”. Cherry se woorde het aan my gedemonstreer dat sy 'n begrip van beroepstatus gehad het. Sy het bewys gelever dat sekere beroepe 'n lae prestisie het. Verder het Cherry my ook meegedeel dat “sommige beroepe groter sosiale respek as ander in hul gemeenskap gehad het”. Cherry het ook aktief deelgeneem aan uitreikprogramme in haar gemeenskap (soos verduidelik in hoofstuk 5). Haar aktiewe deelname aan hierdie programme het aan haar ervarings van groei en leer gebied. Dit het haar die waarde van opvoeding laat besef en 'n belangrike bydrae gemaak tot die kwaliteit van haar lewe. Verder het dit bygedra tot haar ontluikende identiteit. Sy was dankbaar vir al die ondersteuning wat sy op haar opvoedkundige pad ontvang het. Cherry het uitgesien na 'n loopbaan waar sy kon teruggee aan haar gemeenskap.

Cherry se daaglikse lewe het dikwels ook sy tol geëis, met familie argumente, finansiële druk, akademiese druk, sosiale verantwoordelikhede met vriende, en haar daaglikse huishoudelike take. Sy het daarmee gehandel deur die ontwikkeling van strategieë om die balans van die mededingende verwagtinge van haar wêreld te bowe te kom. Cherry noem: “Ek sê altyd, ek moet dit doen, dit is my verantwoordelikheid en as ek dit nie doen nie gaan niemand dit vir my te doen nie.” Sy het vir haar 'n skedule opgetrek en voordeel getrek uit die hulpbronne wat haar in staat sou stel om haar doelwitte te bereik.

Sommige van hierdie leerders se gesinne het in die plaaslike vrugte- inmaakfabriek gewerk. Weens die privatisering van sommige plase in die gebied en die impak van meganisering en globalisering, het afdankings ook by die fabriek plaasgevind. Dit het onmiddellik die vraag laat ontstaan, “Wat sou gebeur as al die fabriek wat werk aan die gemeenskap verskaf, sou sluit?”. Musa sou die ergste geraak word, want baie van sy familielede, veral die mans, sou hul werk verloor. Hy het genoem dat “My ma-hulle is afhanklik van die fabriek. Dit is die ruggraat van ons bestaan. Dit is die geld wat hulle daar verdien wat ons aan die lewe hou.” Musa se antwoord op hierdie vraag het getoon dat hy bewus was van die ekonomiese en sosiale gevolge van sodanige sluiting. Hierdie fondse van kennis het hy vrylik met die ander leerders gedeel en dit het aan my getoon dat hierdie leerders bewus was dat globalisering hulle ook affekteer. Dit was ook weens die tekort aan werk dat Ruby se gesin hulle dikwels gewend het tot ’n tuisbesigheid. Haar ma het verskeie produkte verkoop. Dit het ingesluit “chips en pepper bites” en vele ander “goed”. Hierdeur is Ruby deur haar ouers belangrike eienskappe van besigheidsbestuur geleer. Dit is van Ruby verwag om boekhouding te doen van die inkope en verkope van produkte terwyl haar ma bedags by die werk was. Die inkomste hieruit het as aanvulling gedien ten einde hul gesin aan die lewe te hou.

Ruby se huishouding was ook ryk in musikale fondse van kennis. Tydens ’n besoek aan haar huis kon ek dit duidelik waargeneem. Wanneer ek saam met haar in die buurt rondgeloop het, het sy dikwels haar selfoon aangehad, oorfone in die ore en saam gesing. By die huis het Ruby hul musiekstelsel en die mikrofoon waarmee sy saam met die musiek gesing het, aangeskakel. Ek het ontdek dat die familie versot was op karaoke. Saam het hulle die lirieke op die TV-skerm gelees en luidrigtig saamgesing. Dit is ook weens hierdie aktiwiteit dat Ruby betrokke geraak het in die ‘brigade’ (soos ek in hoofstuk 6 verduidelik het). Sy het my meegedeel dat: “Ons bespreek ons musikale voorkeure. Ek hou van beide Rhythm en Blues (R&B), sowel as klassieke musiek.” Ek het stapels CD’s langs die stereo, saam met die TV en karaokemasjien, duidelik opmerk. Deur middel van musiek was hulle betrokke nie net in geletterdheidspraktyke soos lirieke lees en liedjies leer nie, maar het hulle verbindings tussen die kontemporêre musikale kultuur in die buurt en in ander gebiede ook ontwikkel. Hierdie musikale praktyke in Ruby se huis het ook die potensiaal gehad om haar in die bereiking van haar akademiese sukses te ondersteun. Ruby het dit as haar verantwoordelikheid as ’n leerder beskou om sosiaal patrone van deelname deur

samewerkende leerstrategieë in haar gemeenskap te bou. Dit het haar vertroue in haar vermoë om haar leerpraktyke te beheer, laat groei. Sy het haar eienskappe as 'n goeie leerder verstaan as:

Ek doen my huiswerk ... leer deur te luister ... werk vrae uit om my die werk beter te laat verstaan. Ek gee altyd my beste en raak nie betrokke in negatiewe dinge nie.

Ruby se uitlating het haar toegewydheid en verbintenis tot haar opvoeding beklemtoon. Opvattinge van universiteit toe te gaan is dikwels deur hierdie leerders se sosiale en familiële netwerke gevorm. Binne hul gesinne het opvoedkundige denkwyses verder gestrek as die konvensionele idees van wat almal in die gemeenskap van hulle verwag het om te wees. Hierdie leerders is sterk aangemoedig om hul opvoeding voort te sit. Dit was vir hierdie werkersklasleerders vorme van sosiale en kulturele kapitaal waaruit hulle kon put. Terwyl hierdie gedrag in werklikheid in hierdie werkersklasgesinne uitbeeld is, het ek ook waargeneem hoe opvoedkundige ideologieë en praktyke alternatiewe vorme aanneem. Soms het hierdie leerders gesukkel om hul daaglikse praktyke met hul opvoedkundige doelwitte te verbind.

Ten einde hul sosiale posisies te versterk, het hierdie leerders hulle gewend tot hul gesinne. Sally se begrip van familie was soos volg:

Familie is ... iemand wat ek verbind tot voel ... iemand wat my respekteer en verstaan. Dit is nie beperk tot mense wat ek mee familie is nie. Dit is die mense wat my verstaan vir wie ek is en my aanvaar en respekteer, dus wie my familie is.

Sally se woorde het my laat fokus op hoe verskillende individue hul spesifieke rol in 'n praktyk sien en hoe hulle hulself sosiaal in die praktyk wat deur hulself en ander geskep is, posisioneer. Verder was daar 'n wisselwerking tussen die vorme van kennis wat hulle geleer het en die trajekte van hul praktykgekoppelde identiteite.

Sally was baie opgewonde terwyl sy tydens ons onderhoud gepraat oor hul gesin se reis na hul uitgebreide familie in De Aar. Hierdie reis met haar familie het haar die geleentheid gebied om kennis oor ander fisiese ruimtes op te doen. Sy was gou om te noem dat "Dit is so 'n ander wêreld ... die mense, die omgewing ... die weer is ook anders daar. Dit plek lyk so vaal en so droog." Deur Sally se reis na De Aar het sy belangrike Aardrykskundige kennis opgedoen. Sally se ervarings in verskeie geografiese plekke soos hulle na De Aar gereis het, het gedien as fondse van kennis oor klimaatsomstandighede en verskillende grondsamestellings. Benewens dit het die

interaksie wat sy met ander lede van die familie oor plekke gehad het, die lees van rigtingaanwysers sowel as geselsies en verduidelikings oor die plante langs die pad haar met waardevolle geletterdheids- en ander algemene kennis gevul. Daarbenewens het Sally geleer dat haar idees en haar ouers se betekenisvoeging daartoe relevansie gehad het met betrekking tot 'n verskeidenheid plekke. Sy sou hierdie kennis wat sy opgedoen het later tydens 'n Geografie- of Wetenskapsles in die skool kon gebruik.

Soos ek in die woonbuurt rondbeweeg het, was ek beïndruk deur die gebied. My kennis van die omgewing het hoofsaaklik bestaan uit die beelde wat ek het deur my motorvoorruiet gesien toe ek daarheen gery het. Ek was geïnspireer deur die pragtig versorgde tuine. Dit het die sorg en aandag wat baie mense aan hul huise gewy het, aan die lig gebring. Die talle klein besighede, soos haarsalone en hoekwinkels, het gewys na 'n mate van ekonomiese geleenthede. Die kerke binne 'n paar blokke van mekaar het getuig van 'n aktiewe geestelike lewe. Die teenwoordigheid van mense wat in die straat uitgehang het, het aan my 'n gevoel gegee van 'n lewendige gemeenskap in die gebied. Dit was met hierdie genuanseerde begrip van die omgewing wat ek een Saterdagoggend tydens my huisbesoeke by Tom se huis aangekom het. Toe ek daar aankom, het Tom op sy ouers se bed gelê en televisie kyk. Ons het toe die boeke, DVD's en video-speletjies wat hulle gehad het, bespreek, sowel as sy smaak in musiek. Vir 'n kort rukkie het Tom 'n video-speletjie gespeel terwyl ons gepraat het. Ek het gedink dat Tom se fondse van kennis onmiddellik aan my duidelik sou word. My onmiddellike waarneming was Tom en sy gesin se “strategieë” tot oorlewing. As 'n huishoudelike strategie kon ek duidelik waarneem hoe hulle “coping and survival skills” wat “resources for learning” was, ontwikkel het (Tenery, 2005:129). Tom se familie het 'n diep en opregte geloof in die belangrikheid van opvoeding gehad. Tydens 'n onderhoud het hy my vertel dat sy pa se alkoholisme hom gedwing het om sy ma te help om die gesin te ondersteun. Sy het ‘ietwat van 'n goeie opvoeding’ gehad, tog was sy lief om saam met haar seun te lees. Gedurende hierdie huisbesoek kon ek die dosyne boeke wat sy vir hom gekoop het, sien. Die meeste was in Engels, maar dit het ook baie verskillende vakke en gebiede ingesluit. Hy het my meegedeel dat:

My ma sê altyd moenie vra nie vir enigiets, leer net, gaan skool toe. As jy iets wil weet wat jy nodig het lees dit op. Kyk na [haweloses] die mense op straat ... as jy nie leer nie, is dit dit wat jy gaan doen. Ek moet klaar maak met skool, want kyk dit gaan maar

moelik. So ek laat niks my van stryk af bring nie. Sy vra my: “Wat verkies jy?” Verder sê sy: “Ek wil nie hê jy moet opeindig soos ek nie.”

Hierdie onwrikbare geloof in die noodsaaklikheid van onderwys, saam met sy ma se belegging in sy opvoeding, was ’n kragtige bate wat Tom geglo het hom wou help om sukses in sy skoling te bereik. Verder het sy ma hom ook dikwels probeer help met sy huiswerk (waar sy kon). Sy het ook duidelike grense gestel vir die tyd met sy PlayStation of TV kyk – eers nadat hy sy huiswerk gedoen het. Tom was verder ook omring met positiewe boodskappe oor die waarde van akademiese sukses en ondersteuning is aan hom gebied om dit te bereik.

In hierdie afdeling het ek breedvoerig ’n paar van die familiële fondse van kennis aangeraak wat hierdie leerders op kon vestig ten einde hul leerpraktyke betekenisvol te kan konstrueer. Dit was dikwels duidelik dat ons besprekings rakende hul praktyke by tye hul habitus gerepliseer het en die strukture en praktyke van hul huis- en gemeenskapsdinamika weerspieël het. Die fondse van kennis binne hul gesinne is dikwels vrylik met die kinders gedeel en sodoende is hul leerpraktyke soms onbewustelik uitgebrei en toegelig. Dikwels het hierdie fondse ook aangesluit by dit wat in hul gemeenskap plaasvind en met betrekking tot die kennis basis wat in die gemeenskap geheers het.

7.3 Die leerders se gemeenskapsfondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke

Hierdie leerders het hul gemeenskap beskryf as ’n vooruitstrewende een. Hul was gou daarop om aan my te wys dat die dominante fonds van kennis wat deur die gemeenskap aangebied word een was van ’n sterk identiteit en ’n verbintenis om die jeug te help ter bereiking van opvoedkundige, sosiale en ekonomiese suksesse. Hierdie aspek het my help verstaan hoe hulle hul gemenskapsuitdagings beleef om hul leerpraktyke te vorm. Dit het my laat fokus op hul lewenservarings met betrekking tot hul leerpraktyke binne hul woonbuut, in aansluiting by Massey (1994): “[L]ived space is constructed through social relations and material practices in light of the material textures of the environment.” Dit het my belangstelling dus verder geprikkel om te kyk na die ervarings wat hierdie leerders in die woonbuurt, en spesifiek in hul interaksies met hul gemeenskap, het wat mag bydra tot hul begrip van hul fondse van kennis. Soos die geval in baie werkersklasbuurte was dit vir hierdie jongmense nodig om as ’n kwessie van oorlewing

by die samelewing aan te pas. Hierdie dilemma het verskeie tipes probleme tussen hulle en hul gesinne geskep, soos uitgelig deur Cherry:

Ek het 'n paar probleme met my ouers. Ons het konflik omdat hulle anders dink. Jy moet aanpas by die manier waarvolgens jy leef ... jy moet verander.

Die dilemma hier beklemtoon dat die verskille in gesinne veral tussen ouers en jongmense voorkom. Nespor (1997) beweer dat fisiese nalatenskappe gevorm word deur die vloeï van menslike aktiwiteite binne en tussen spesifieke ruimtelike omgewings. Cherry toon duidelik dat sy in 'n moderne samelewing lewe en sy organiseer dus haar lewe in lyn met die regulasies en lewenstyl van hierdie samelewing. Haar leerpaktyke, soos die van al die ander leerders, is gevorm deur die dinamiese wisselwerking tussen hul denke, gevoelens en sosiale praktyke in die woonbuurt (Reay, in Fataar, 2010). Soortgelyke ervarings is ook genoem deur Sally, wat gewoon geraak het aan die manier van lewe binne die gemeenskap deur die interaksie met ander kinders en die beoefening van hulle kultuur. Sy sê dat “daar is sekere dinge wat hulle [haar ouers] nie verstaan nie. Ek het alreeds aangepas by die manier van lewe hier in die gemeenskap”. Sally se woorde is tekenend dat die leerders se vermoë om by die omstandighede aan te pas hul sosiale netwerke verstewig. Dit bied aan hulle 'n platform om hul leerpraktyke te konstrueer. Die gevolg was dat hulle 'n meervoudige identiteitsposisionering ontwikkel het. Dit (identiteitsposisionering) het ingesluit dat hul denkwyses aangepas moes word, wat anders was as die van hul ouers se verwagtinge en die maniere waarop hulle hulself met betrekking tot hul eweknieë gesien het. Hierdie posisionering het 'n uitwerking gehad op die groter sosiale prosesse met betrekking tot hoe hulle geleer het. Hulle het hul leerpraktyke begin projekteer aan die hand van watter moontlikhede daar binne hul gemeenskap beskikbaar is. Aan die ander kant het dít hul lewens, prestasies en ideale positief beïnvloed. Verder het dit meegebring dat hulle sosiale verhoudings buite die huis gebou het wat in konflik was met hul gesin se verwagtinge. Hierdie denkwyses het innerlike konflik veroorsaak wat gelei het tot nuwe maniere van hoe hulle hulself sien in verhouding tot hul leerpraktyke. Verder is die konflik tussen die ouers en die kinders veroorsaak deur die verskillende sosiale wêrelde wat hulle ervaar.

Die plaaslike gemeenskap en die omgewing was sentraal in hierdie leerders se besprekings van hul ‘fondse van kennis’. Armoede was alomteenwoordig. Swaarkry was deel van hul leefwyse, en het 'n spoor op hul lewe sowel as hul toekomsplanne gelaat. Teen hierdie agtergrond van

armoedige omstandighede moes hulle hul leerpraktyke vorm. Hierdie armoedige omstandighede het vir hulle as spieëlbeeld gedien van wat om nié in 'n minder suksesvolle gemeenskap te doen nie. Dit het egter aan hulle sekere fondse van kennis gegee waartoe hulle hulself kon wend om hul leerpraktyke te vorm. Hierdie leerders se beleving van verskeie vorme van swaarkry en terugslae het vir hulle as platform gedien om alles in hul vermoë te doen om hulself te verbeter. Hulle moes dikwels probeer om alle gedagtes aan enigiets wat teen hul leer kan indruis en tot hul ondergang binne die gemeenskap kon lei, te verdryf. Hul gemeenskap was die dryfveer waarom hulle wou leer. Dit was vir hulle 'n belangrike fonds van kennis wat as't ware hul unieke leeridentiteite gevorm en geposisioneer het.

Al die leerders het 'n in-diepte kennis van hul gemeenskap gehad. Die leerders kon ook gou aan my wys dat hulle 'n duidelike kennis wat beide plaaslike geografie (plaaslike landmerke, paaie) en sosiale netwerke gehad het. Hulle het my in die woonbuurt rondgeneem en het my die huise gewys van mense wat hulle geken het. Uit my observasies in hierdie landelike gebiede kon ek duidelik sien hoe daar dikwels 'n afname was in terme van toegang tot die vele en uiteenlopende dienste wat in meer stedelike gebiede beskikbaar is. Tom het my gou daarop attent gemaak dat:

... dikwels neem ons self die inisiatief om probleme op te los ... of iemand (pastoor) wat toegang tot ons sosiale netwerk (ouers, vriende, familie) het help.

Ten einde die leerders se persepsies van die werklikheid van hierdie eienskap van hul landelike gemeenskappe in hul lewens te verken en uit te lok, het ek toe besluit om die volgende vrae tydens my onderhoude met hulle te vra: Ken jy die naam van of kan jy mense in die gemeenskap beskryf wat verskeie rolle in jou lewe het? Hoe dink jy is die plaaslike gemeenskap anders as ander, groter gemeenskappe? Tom het genoem dat hy sekere dele van die woonbuurt vermy en slegs met vriende uithang in wie hy gemeenskaplikheid gesien het. As 'n strategie om veilig te bly, probeer hy om alle mense in die gemeenskap met respek te behandel. Sy blootstelling aan vyandige situasies in die gemeenskap het hom versigtig keuses laat maak oor vriende en plekke van ontspanning in sy gemeenskap.

Verskeie leerders was in staat om te vertel hoe baie van die mense wat hulle geken het verskeie rolle inneem. Hulle het dikwels as aanmoediging gedien vir hierdie leerders om hulle potensiaal ten volle te verwesenlik. Verder het hierdie mense ook eerstehandse kennis gehad van die

manipulering van stelsels en netwerke sodat ander daaruit voordeel kon trek. Musa was die eerste wat aan my verduidelik het hoe hulle landelike sosiale netwerke werk. Dit het ingesluit hoe hulle hulp soek by vriende en bure en hoe hulle toegang tot hulpbronne verkry soos om 'n motor te was in ruil vir 'n rit winkelsentrums toe. Op die vraag om die vorme van sosiale netwerke in sy landelike gemeenskap te beskryf, het Musa gereageer:

Ag, ja, ek voel dit is beslis waar. So ver het my pa baie vriende oor die jare gemaak, soms gebruik ons hulle vir 'n paar dinge, soos dit (hy wys na die hul dak wat onlangs reggemaak is). Ek bedoel, die mense wat ons gehelp het, ken gebou werk en as ons hulp soek kom hulle. Ek dink dis 'n goeie ding.

Sally ook het die tipes verbindings wat algemeen in haar gemeenskap voorkom, beskryf. Sy het gesê:

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

Sally se woorde het aan my getoon hoe landelike gemeenskappe vorms van sosiale netwerke ontwikkel. Dit is duidelik aan my getoon dat hierdie leerders toegang gehad het tot digte sosiale netwerke, wat die wyses waarop hulle probleme oplos en kennis verkry oor wat hulle in bepaalde situasies kan doen, help ontwikkel.

Vir my was dit ook belangrik om te kyk na watter stokperdjies hierdie studente veral geniet het om die diverse fondse binne die plaaslike omgewing te probeer ontbloot. Die leerders en hulle ouers het met entoesiasme oor hul stokperdjies gepraat. Hierdie leerders het met my gedeel hoe baie van die stokperdjies vir hulle van groot belang was. Binne die woonbuurt was daar gedurig 'n warboel van jongmense met hul fokus op motors en die onderhoud daarvan. Volgens Musa was dit vir hulle "lekker fun". Dit het ook by Musa 'n belangstelling in motors laat ontstaan. Die buurman langsaan was 'n motorwerktuigkundige. Dikwels het hy Musa gevra om hom te help met die herstel van motors. Hier het hy Musa geleer oor die verskillende fabrikate en modelle. Tydens ons rondbeweeg binne die woonbuurt kon ek duidelik Musa se kennis van en belangstelling in motors en verskeie motorkomponente sien. Hy het my ook dikwels gewys na

die verskillende voertuie volgens hul fabrikate en eienskappe. In Musa se geval was motoronderhoud “bodies of knowledge that underlie household activities” (Moll, 2000:258) wat beide praktykgeletterdheid en gesyferdheid, soos vergelyking, kategorisering en meetkunde, behels wat sy sukses in die skool sou kon ondersteun.

In hierdie afdeling het ek getoon watter fondse van kennis daar binne hierdie gemeenskap was. Deur hulle te wend tot hierdie fondse het die leerders waardevolle gemeenskapsinteraksie verseker. Die kennis wat hulle tydens hierdie ontmoetings opgedoen het, sou hulle later kon gebruik om betaalde werk te verkry.

7.4 Die leerders se portuurgebaseerde kulturele fondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke

Die manifestering van sosiale ewels het ’n daadwerklike invloed op die leerders se beweeglikheid binne hul woonbuurt gehad. By tye het dit hul toegang tot kennis beperk. Die gevolg was dat hulle ’n algemene verskuiwing in hulle sosiale verhoudings moes maak, soos ook in hul gesinne en die plaaslike gemeenskap gebeur het. Hierdeur kon hulle sosiale netwerke en kontakte bou, wat weer hul leerpraktyke kon bevorder. Robinson (2000:435) beskryf hierdie tipe sosiale netwerke soos volg: “The divisions young people make between places in which they find comfortable and those they find threatening or negative, formed on the basis of, and maintained through, the development of socio-spatial networks. The socio-spatial division and network varies depending on personal background and groups with which they strongly agree.” Hul fokus het dikwels verskuif tot vriendskap-gesentreerde sosiale groepe van eweknieë. Alhoewel die nuanses van hierdie verhoudings verskil met betrekking tot etnisiteit, klas, gesinne en kinders, belê jeugdige in die geheel ’n groot deel van hul tyd en energie in die skepping van geleenthede om “uit te hang”⁷. In teenstelling met ander vorme van deelname in onderwys het hul ouers nie die praktyke betrokke in ‘uithang’ as ondersteunend tot hulle leer gesien nie. Baie ouers en ander volwassenes het die samesyn van hierdie jongmense met hul vriende as “’n vermorsing van tyd” beskryf.

⁷ Met uithang wil ek verwys na hul betrokkenheid met vriende via die sosiale media soos Mxit, Facebook en Twitter, en wanneer hulle bloot net saam met hul vriende sosiaal verkeer.

Hierdie leerders het voortdurend rondbeweeg en nuwe vriendskappe gevorm, wat soms nuwe onvoorsiene probleme geskep het. Dit het die idee bevestig dat hul ruimte dinamies en voortdurend aan die verander was. Op die wyse het hulle hulself anders geïsoleer soos hulle aan die beweeg was. Musa was gemotiveer deur gesonde kompetisie. Hy het aan my beskryf hoe sy vriende hom gemotiveer het om hard te werk op skool. Musa het genoem: “Ons ding eintlik met mekaar mee om te sien wie beter presteer. Ons doen dit om die beste uit mekaar te kry. My vriende het my help om ’n beter leerder te wees. Om betrokke te wees met hulle is goed, want dit kan gee my geleentheid.” Musa het sy vriende versigtig gekies. Dit was vriende wat hom gemotiveer het om beter te doen en goeie waardes aangemoedig het. Hulle was almal versot op rugby, want Musa het genoem dat “in plaas daarvan om die slegte dinge na skool soos dwelms of om saam uit te hang met vriende wat ’n slegte invloed op jou het, gaan oefen ek. Dus net om my gedagtes van ’n paar dinge af te kry”. Verder het hy hom ook tot musiek gewend om van die dinge binne die woonbuurt te vergeet, want:

Wanneer ek na musiek luister verbeter my vlak van konsentrasie en ek vorm dinge vir myself in my verbeelding. Ek gebruik musiek as ’n inspirasie. Sommige liedjies is inspirerend. Hulle motiveer my om ’n beter mens te wees, wat weer aanleiding gee dat ek ’n beter leerder word.

Dit was deur na musiek te luister wat Musa uit sy wêreld kon ‘ontsnap’. Musa se musiek het aan hom die uitlaatklep gebied om aan ander moontlikhede te dink. Hy het sy leerpraktyke gebou deur te lees wat in die gemeenskap aangaan en dit het hom anders laat optree. Hy het gesien waaraan die meeste van sy portuurgroep deelgeneem het en watter nagevolge dit vir hulle ingehou het. Hy en sy vriende het liever bymekaar gekom om rugby op die televisie te kyk of om net saam by mekaar se huise te sosialiseer. Hier het hulle kennis uitgeruil oor algemene sake vanuit die alledaagse gebeure wat hul lewens affekteer. Verder het hy onder die radar gebly deur aan sy maats voor te hou dat hy soms saamstem met dit wat hulle doen, terwyl hy eintlik hard aan sy aspirasionele ideale gewerk het.

Die informele prosesse waarby hierdie leerders betrokke was, het die sosialiteit van alternatiewe bestaanswyses bepaal. Die leerders het dikwels by informele prosesse betrokke geraak deur die samevoeging van verskillende soorte sosiale praktyke en ondervindings, ten einde aan hul leerpraktyke gestalte te gee. Ten einde sosiale en ekonomiese geleentheid vir hulself te skep, het

hulle strategieë binne hierdie portuurgroepe bedink waarvoor hulle alle menslike hulpbronne gebruik het. Die maniere waarop hierdie leerders hulself sosiaal in hul omgewingsruimtes geposisioneer het, het die maniere van hoe hulle by probleme betrokke geraak, asook hoe hulle hulself as leerders sien, beïnvloed. Hul sosiale posisionering was afhanklik van hul sosiale wêreld. Hul sosialiseringpraktike binne hul woonbuurt, huishoudings en netwerke het die globale konsep van om goed opgevoed en opgeleid te wees, behels. Hul omstandighede het hierdie leerders anders laat dink oor opvoeding. Ruby het juis genoem dat:

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

Sally was dit ook eens dat:

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

Op hierdie wyse het beide Ruby en Sally erken dat om opgevoed te wees 'n sigbare en onsigbare kode van gedrag behels wat hulle toegelaat het om in verstaanbare maniere te kommunikeer sodat hul interaksies bevredigende en voordelig vir almal in hul gemeenskappe was. Musa het ook om opgevoed te wees, beskou as 'n gedragskode waar jy “stil, respek vir jou volwassenes het en nie in die volwassenes gesprekke sit en terugpraat met jou ouers nie. Jy moet jou plek ken en weet wat jou rol is”.

Dikwels het Cherry 'n gevoel van self-bewustheid openbaar. Sy het genoem: “Ek is bly ek het 'n gesin wat lief is vir my vir wie ek is. In die verlede het ek foute in die lewe gemaak, maar verkies om te kyk na die toekoms en te leer uit my foute.” Hierdie tipe response het aan my moed en aanspreeklikheid getoon wat selde oor gepraat word wanneer daar na werkkersklasleerders gekyk word. Dit het Cherry laat fokus op die oplossing van probleme, om besluite te neem, en om positiewe eienskappe wat sy in ander bewonder, te openbaar. Sy het haar betrokkenheid by haar familie en vriende met die nodige volwassenheid beskryf en genoem:

Soms verkies ek om my ou vriende te laat gaan en nuwe vriende te maak wat my verstaan. Ek dink dit is normaal om aan die beweeg te wees wanneer iets jou pla. Ek is bly ek het hierdie vriende.

Binne haar vriendskapsbande het Cherry ook leierseienskappe getoon deur haar vermoë om te leer uit haar foute. Sy noem dat:

... alles kan verbind word met die verlede, hede en toekoms. Ek wil nie hê alles moet gou verander nie, want die verlede kan nie verander, maar ons kan die wêreld huidiglik verander.

Vir Cherry was haar leer uit die veranderde omstandighede gebou. Dit was hierdie aspek wat Tom laat beweeg het om by sy vriende te leer hoe om in die gemeenskap te oorleef. Ten einde in te pas en aanvaar te word in die gemeenskap, het hy soms uitgehang by ‘shebeens’ waar mense rondom drank en harde musiek gesosialiseer het. Hy het hierdie dinge gedoen ten einde “in te wees” by sy vriende en gemeenskap. Vir hom was dit ’n manier om respek en vertroue in die gemeenskap op te bou. Sy leerpraktyke is gevorm deur die donker aspekte van wat hy tydens sy besoeke aan die smokkelhuise (*shebeens*) ervaar het. Hier het hy verskeie vaardighede geleer, soos hoe om homself te onderwerp aan ‘gesag’, want om nie deur dronk mans mishandel te word nie het hy verskeie versoekings vermy.

Hierdie leerders het verskillend betrokke geraak in die sosiale en kulturele repertoire binne die woonbuurt. Hierdie aspek het verskillende vlakke van sosialisering teweeggebring en kommunikasieprobleme tussen hierdie jongmense en hul gesinne geskep. Ruby het genoem dat:

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

Volgens Ruby het die jeugdige in die woonbuurt hul eie unieke wyse van kommunikasie gehad. Sy het dit aangeleer en op die wyse ook “streetwise” geword. Dit het aanpasbaarheid van haar geveg en sy moes haar denkwyses verander ten einde die uitdagings van die woonbuurt wat haar so negatief beïnvloed het, die hoof te bied. Soos Ruby is die ander leerders se leerpraktyke ook op die wyses deur hulle daaglikse praktyke gevorm met betrekking tot “what people do and what they say about what they do” (González, 2005:40). Hierdie jongmense het verskillende

betekenisse toegeskryf aan 'n paar van die elemente van die woonbuurt se tradisionele waardes, en dit het hul ontluikende leerpraktyke help bou. Ten einde hul ontluikende leerpraktyke te bou, moes hulle aanpassings binne die huidige samelewing se kultuur en waardes maak.

Soos die sosiale strukture in die woonbuurt verander het, het die leerders my vertel dat hulle tradisionele bande, oortuigings en sosiale verhoudings verander het. Dikwels is hulle met 'n verskeidenheid van vroeë opsies gekonfronteer wat hulle gedwing het om te kies tussen hul eie persoonlike lot en die regte manier van hoe om dinge te doen. Dit het beteken dat hulle in die moderne samelewing gekonfronteer was met 'n verskeidenheid keuses oor alle aspekte van die lewe en dat hulle nie net keuses kon maak op grond van dit wat hulle ervaar het nie. Hulle moes voortdurend hul keuses en denkwyses hersien en verander oor wie hulle eintlik is en wat hulle wil word, want die media en moderne tegnologie het 'n groot rol daarin begin speel.

Hierdie afdeling het my laat besef dat hierdie leerders se eweknieë 'n belangrike rol in die uitbou van hul kennis gespeel het. Dit was binne hul portuurgroep waar hulle dinge geleer het waarvoor volwassenes nie noodwendig met hulle oor gepraat het nie. Hul eweknieë het ook aan hulle 'n veilige ruimte gebied om uiting te gee aan hul unieke jeugkultuur. Verder was daar sommige van hul vriende met dieselfde ideaal om sukses in die lewe te behaal wat hulle die belangrikheid van leer laat besef het.

7.5 Die leerders se mediafondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke

Hierdie tesis ondersteun die siening dat daar 'n verhouding tussen die plaaslike en die globale is, waarna verwys word as 'globalisering'. Die plaaslike ervaar en gee uiting aan nuwe aanpassings van die globale tendense. Arm kinders is vasgevang in posisies wat hulle leer onderdruk as gevolg van sosio-ekonomiese swaarkry wat hulle veroordeel om benadeel te bly. Die internet is 'n deel van die lewens van baie jongmense regoor die wêreld. Die nuwe kommunikasietegnologie laat toe dat multimediatekste oor die hele wêreld versprei word. Paul Willis (2005:461) beskryf jongmense as “the unconscious foot soldiers in the long front of modernity”, en noem dat terwyl hulle “respond to global changes in disorganised and chaotic ways, they do so to the best of their abilities and often with relevance to the actual possibilities in their lives as they see, live, and embody them”. Cahill (2000:251) beweer dat leerders se besluite

gegrond is op hul begrip van hul omgewingsprotokol soos hulle dit uit die hoek van hul persoonlike, kulturele en sosiale wêreldes beskou.

In hierdie leerders se lewens het die nuwe tegnologie saamgevloei in hul maniere van lewe (Valentine, SL Holloway, et al., 2000). Rekenaarspeletjies is gereeld gespeel en die internet is dikwels verken as maniere om tyd saam met vriende te spandeer. Met behulp van die internet het hulle hul vermoë om kontak met die regte vriende te verbeter. Die verbeterde ‘chat’-funksies op hul selfone het ook die kommunikasie tussen hulle en hul vriende, wat voorheen slegs individueel deur interaksie per telefoon was, verbeter. Dit was op hierdie wyse dat hierdie leerders hul plaaslike sosiale verhoudings in hul belang gehandhaaf het. Hierdie aktiwiteit het plaasgevind in weerwil van hul ouers se begeertes dat hulle globale en opvoedkundige horisone deur middel van die internet uitgebrei moes word (Valentine & SL Holloway, 2001). Terwyl hulle ouers gehoop het dat hul kinders hul kennis rakende wêreldesake en geletterdheidsaspekte moes ontwikkel, het hulle verkies om in interaksie te bly met hul vriende of om nuwe vriendskappe by te voeg. Leander *et al.* (2010:349) noem dat “childhood experience of and in space has changed dramatically between generations”. Waar vorige generasie die buitelewe geniet het deur in die strate, parke en agterplase te speel, bring die huidige generasie meer tyd binneshuis deur.

Deur hul deelname in sosiale netwerk-webwerwe soos Facebook en Twitter (onder andere), asook sms’e, het hierdie leerders nuwe sosiale norme en vorme van mediageletterdheid gebou. Dit het hulle op so ’n wyse geprikkel dat hulle hul lewens herbesin het. Die netwerk en openbare aard van hierdie praktyke het aan hulle ‘lesse’ oor die sosiale lewe en ’n sosiale identiteit gebied. Leander *et al.* (2010:362) huldig die idee dat “young people who spend time on the Internet are living and learning and moving in and through places and in ways that were not possible only two decades ago”. Dikwels is die vorm van kommunikasie ook gebruik om romantiese verhoudings aan te kweek en te bou. Op die wyse het hulle soveel as wat moontlik was op ’n gereelde basis tyd met mekaar deurgebring. Hierdie gevoel van besig wees met ’n mens se vriende het ’n verskeidenheid van praktyke behels. Dit het gewissel van blaai deur webblaaie soos Facebook om ’n persoon se profiel na te volg, of om iets meer intens uit te vind oor hul vriende of romantiese vriende (outjies of meisies soos hulle dit stel). Ek het dikwels gehoor hoe hulle Mxit, Facebook en Twitter gebruik het om hul status te “update”. Ruby het byvoorbeeld op

'n stadium genoem met betrekking tot haar romantiese “profile” genoem dat dit lees, “not taken yet”. Dit het beteken dat sy nie 'n kêrel gehad het nie. In hul gebruik van hierdie praktyke het hulle ook dikwels genoem hoe hulle in hul verhoudings, hul sosiale lewe en ander daaglikse aktiwiteite vaar. Op dié wyse kon die breër publiek en hul vriendekring sien wat in hul lewe gebeur. Die uitruil van sms-boodskappe het dikwels die deel van hul algemene gevoelens, gedagtes, of hul doen en late behels. Verder het dit hulle vriende ook “up-to-date” gehou met die gebeure in verskillende mense se lewens. Daar was gereeld ‘gechat’ en hul selfone is gebruik om die eerste fase van 'n romantiese verhouding te inisieer. Cherry het op 'n stadium, toe ek haar vra: Hoe weet iemand dat jy nie 'n outjie het nie? geantwoord:

Hy kan my profile check op Facebook of hy kan vra vir my Mxit contact en dan kan ons lyne koppel.

Cherry se woorde was vir my 'n bewys dat tieners wat belangstel in romantiese verhoudings hierdie vorm van media gebruik as die eerste fase van 'n verhouding inisieer. Webplattvorme soos Twitter en Facebook is ook gebruik om meer inligting te verkry oor individue en hul vriende se doen en late, sowel as oor hul voor- en afkeure. Musa het genoem dat: “Dit is maklik om 'n boodskap oor te kry sonder perfekte bewoording.” Hulle het hul eie unieke vriendskapsgedrewe sosiale en kulturele wêreld bedryf volgens hul eie interne doxa. Arriaza (2003) noem juis dat jongmense se sosialiseringprosesse dien as die mees sentrale meganisme waardeur hulle met sosiale kapitaal onderhandel, dit laat groei en versamel. Dit is hoe die jongmense leer om deel te neem in verskeie ‘wêreld’. Verder bied dit die noodsaaklike materiële ondersteuningsbronne in hul gemeenskap waar hierdie bronne skaars is. Op dié wyse help dit (ondersteuningsbronne) hulle om talle uitdagings vir hul sinvolle opvoedkundige ontwikkeling te oorbrug.

Uit my waarnemings by hul huise kon ek duidelik sien dat tydskrifte die gewildste en algemeenste vorm van jeuglektuur was. Daar is byna op 'n daaglikse basis gelees oor musiekgroepe en popsterre, modes en ander vermaaklikheidsaspekte. Die meisies het dikwels deur die plaaslike koerant geblaai, kommentaar gelewer en heen-en-weer geklets oor verskillende gebeure in die woonbuurt. Dit het gedien as 'n teks vir die verkryging van inligting en vir die beoefening van interaksies oor beide populêre kultuur en gemeenskapsake en -gebeure. Die seuns het ook gereeld tydskrifte oor motors in hul vrye tyd gelees. Soms was hierdie leerders

aktief, meestal via hul selfone, die internet gebruik. Weereens het die gebruik van populêre kulturele mediatekste hul identiteitsontwikkeling as lede van ’n gemeenskap, beide in Arendsehoop en in die groter wêreld, ondersteun.

In hierdie afdeling het ek daarop gewys dat die leerders in hierdie studie aan ’n globale kultuur deelneem ter konstruering van hul ontluikende leerpraktyke. Bykomend tot die “games” wat hierdie leerders dikwels gespeel het, wat algemeen in die jeugkultuur is, was die deel van musiek luister en musiekvideo’s kyk alomteenwoordig onder die leerders. Sommige van hulle het episodes van “shows” en kort video’s op YouTube gekyk wanneer hulle saam met hul vriende by een van hulle se huise gesit het. Hierdie praktyke het deel van die sosialiteit en van hul jeugkultuur geword en was op hul beurt sentraal tot die leerders se ontluikende leerpraktyke.

7.6 Leerders se ontluikende leerpraktyke

Ek het vroeër in hierdie hoofstuk uitgelig watter belangrike rol die leerders se fondse van kennis speel ter vorming van hul leerpraktyke. In hierdie afdeling werp ek lig op die unieke koppeling tussen hierdie aangeleenthede en die konstruering van die leerders se ontluikende leerpraktyke. Ek benadruk dat hierdie formatiewe skakeling nie as onafhanklik van mekaar beskou kan word nie. Die analitiese doel van hierdie studie was juis om te verstaan hoe sodanige fondse van kennis aanleiding gee tot die konstruering van die leerders se ontluikende leerpraktyke op grond van hul lewenservarings binne hul woonbuurt. Ek wil dus aan die hand doen dat hierdie leerders se leerpraktykvorming plaasvind op die maniere waarop hulle by hul fondse van kennis betrokke raak. In die teoretisering van die ontluikende dimensie van leerpraktyke, en sy potensiaal om dit in nuwe vorms van sosialisering te laat materialiseer, noem Zipin *et al.* (2013) dat leerders se leerpraktyke anders verwoord moet word. Dit moet ’n beeld bied dat hul leerpraktyke afkomstig is vanuit verskeie sosiaal-kulturele aspekte, insluitend hul persoonlike opvattinge en die materieel-historiese dimensies van hul huidige omstandighede. Verder is dit belangrik dat die interafhanklike en interverweefde aspekte van hul beleefde wêreld in ag geneem moet word in die interpretasie van hul leerpraktyke. Dit sal dan verduidelik hoe hierdie leerders se betrokkenheid met die fondse van kennis binne hul gemeenskappe ’n rol kan speel met betrekking tot hul leerpraktyke.

Zipin (2009) en Zipin *et al.* (2012) fokus verder die aandag daarop dat beleefde probleme wat verband hou met armoedige streke die teelaarde kan word van waardevolle kennis en ervarings wat bates vir leer bied. Zipin (2009) meld dat kinders vanuit armoedige sosiale ruimtes dikwels kennis saam met hulle skool toe bring omtrent die ‘donker’ aspekte van hul lewens binne hul gemeenskappe (sien ook Fataar, 2007b). Hierdie donker aspekte sluit in die gesinsgeweld, hongersnood in die familie en dronkenskap waaraan leerders daaglik blootgestel word. Hierdie aspekte wat hul beleefde wêreld direk aanspreek beskryf Zipin (2009) as “dark funds of knowledge” en oor die algemeen word dit nie as gepaste kurrikulummateriaal binne skole beskou nie. Zipin (2009:319) maak die aanname dat “to take the cultural knowledge of less powerful ‘others’ seriously means to seek learning assets in these cultures”. Deur leerders die geleentheid te bied om op die ‘donker’ aspekte van hul lewens te fokus, kan ons ons begrip van hul leefwêreld verbeter.

Na aanleiding van die argumente soos deur my gebied wil ek voorstel dat die hulpbronne vir ontluikende leerpraktyke die leefwêreld-gebaseerde fondse van kennis (FvK) is. FvK-navorsing het getoon dat kulturele kennis wat opgedoen word gebruikswaarde in mense se lewens het. Hierdie is kennis wat vanuit die verlede afgewentel word en in die hede aangepas word. Wat ek egter wil konseptualiseer is die ontluikende dimensie van FvK wat binne die FVK van kulturele “threads” gesetel is. Volgens my dra dit die potensiaal om aspekte rakende leerpraktyke weg te laat beweeg vanaf opvattinge soos in die verlede, na alternatiewe toekomsmoontlikhede van hoe om leerpraktyke te beskou. In teenstelling met die algemene opvatting omtrent leerpraktyke, is leerpraktyke meestal op ’n verborge en stilswyende vlak van die bewussyn. Hulle bestaan nie in diep ingeskerpte gesindhede deur indompeling in struktureel geïmposisioneerde beleefde-patrone vir waarneming en hoe om op toestande te reageer nie. Hulle weergee beleefde-kulturele indompeling met betrekking tot potensieel nuwe toekomstighede, soos dit deur beide Williams (1977) en Appadurai (2004) voorgestel word.

Hierdie leerders het produktiewe agentskap (“agency”) ontwikkel om hul ruimtelike posisionering te balanseer. Sodoende het hulle medeskeppers geword van hul leefruimte ten einde hul leerpraktyke te vorm. Die leerders het nie toegelaat dat hul woonbuurtomstandighede hul leerpraktyke bepaal nie. Die rede hiervoor is dat hul doxie opvattinge hul habitus op so ’n wyse gewysig het, dat hulle die agentskap ontwikkel het om refleksiewelik met hul fondse van

kennis om te gaan. Onderliggend hieraan was die beskrywing van hul alledaagse fisiese leef- en leerkontekste. Hul deelname in ryke sosiokulturele aktiwiteite, soos by die kerk, het hul leerpraktyke in hul omgewingsruimte aangevul. Hulle het erken dat hulle nie ten volle aangepas het by die kultuur wat binne die woonbuurt geheers het nie, wat Bourdieu na verwys as “hysteris”. Hulle was gedurig aan die beweeg tussen verskillende kulture ruimtes en herhaaldelik betrokke in hul sosiale praktyke en verhoudings, wat Bourdieu (1977:82) “bodily hexis” noem. Die gevolg was dat hulle met hul leeridentiteitsposisionering moes onderhandel deur alle kulturele elemente binne een enkele sosiale ruimte bymekaar te bring en hul eie leeridentiteitsposisioneringsprosesse moes skep. Wenger beskryf leer en identiteitsprosesse as interaktief. Hy noem dat: “Learning transforms our identities: It transforms our ability to participate in the world by changing all at once who we are, our practices, and our communities” (Wenger, 1998:226). Wenger (1998:215) noem ook dat “Because learning transforms who we are and what we can do, it is an experience of identity. It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming – to become a certain person or, conversely, to avoid becoming a certain person”.

Terwyl ek meer vrae begin vra het omtrent die leerders se gebruike en netwerke in die woonbuurt, het ek begin besef dat hierdie leerders uitgebreide ondersteuningsnetwerke gehad het. Dit het ingesluit hul familie, vriende en verskeie uitreikingsprogramme. Uit my gesprekke met hulle het ek vroeg besef dat hul netwerke vir hulle van kritieke belang was in hul nastrewing van hoër hoogtes. Verder het hul leerpraktykkonstruksie nie net deur hul individuele pogings plaasgevind nie, maar ook in interaksies tussen hulle en die mense in die woonbuurt met behulp van fisiese en simboliese aangeleenthede (Cole, 1996; Rogoff, 2003). Hulle het dit bedryf as ’n dinamiese stelsel, wat beteken het dat verskeie faktore en alle interaksies op ’n manier wat nie vooraf bepaal was en nog minder chaoties was, bygedra het tot hoe hulle leer (Fischer & Bidell, 1998). My gesprekke en waarneming het aan my gewys dat hierdie leerders verskillende dimensie van hul leeridentiteitsposisioneringsprosesse in hul beleefde konteks openbaar het. Hierdie leeridentiteitsposisioneringsprosesse het verskeie praktyke in hul konteks aangespreek en sodoende kon ek die omvang van die diversiteit in die leerders se weë tot leer en ontwikkeling verstaan (Lee, 2010). Hul sosiale verhoudings was ’n belangrike bemiddelaar van hoe hulle leer. Dit hulle op verskillende maniere bygedra tot hul ‘ontluikende’ leerpraktykposisionering. Hierin

was hul gesinne meer as net 'n bron van motivering en ondersteuning, maar die doel vir die voortsetting van hul drome oor 'n professionele lewe.

Tydens 'n sessie het ek aan die geselekteerde leerders die dokumentêre motiveringsfilm *The Secret* vertoon. Die film gaan oor watter vorm van denkwyses 'n persoon moet aanneem en watter stappe jy moet neem om suksesvol te wees. Die doel was om later aan hulle verskeie vrae te stel oor hoe hulle hulself indink hulle lewe in die sal wees toekoms (ongegag of dit realities was of nie). Alhoewel hul identiteite van binne gebou was, het dit ook die eksterne en kulturele invloede weerspieël. Cherry het aan my vertel hoe sy eendag 'n maatskaplike werker of onderwyser wil word en wil probeer om armoede in haar wêreld te verlig. Ruby het die hoop uitgespreek dat “ek gaan my matrieksertifikaat kry, 'n suksesvolle sakevrou of 'n prokureur word en vir my my droommotor en huis koop”. Sally het genoem dat “ek gaan hard werk en 'n rekenmeester word”, terwyl Musa die droom gehad het om 'n beroepsrugbyspeler te word soos Brian Habana. Tom was ietwat selfversekerd by tye, want “daar is so baie moontlikhede vir my. Ek moet nog besluit”. Al hierdie leerders se woorde het hul ambisieuse planne vir die toekoms onthul. Ek wil egter voorstel dat hierdie jeugdige die formulering van hul aspirasies uit “their interactions with the thickness of social life” (Appadurai, 2004:67) gevorm het, waar (die gebruik van) hul verbeelding en drome sosiale praktyke geword het wat bedoel was om “moontlikhede” in werklikheid te omskep (Appadurai, 1996:53).

Hierdie leerders se woonbuurt het 'n groot invloed gehad op hoe hulle hulself sien en deur ander gesien is in terme van hul leerderidentiteite. Dit was vir hulle die wyse waarop hulle hul leerderidentiteite ontwikkel het. Alhoewel die meerderheid leerders in die woonbuurt 'n gebrek aan toewyding tot leer gehad het, was hierdie leerders passievol oor leer en het hulle 'n enorme toewyding en liefde vir leer gehad. Sally het op 'n stadium gepraat oor wat sy gesien het as negatief rakende ander se houdings tot leer:

Hulle is nie van plan om hard te leer nie. Hulle wil eintlik niks uit dit hê nie. Dit lyk regtig of hulle nie omgee nie, maar ek sê vir myself dat enigiets wat ek leer die moeite werd is.

Uit Sally se woorde kon ek aflei dat die optrede van ander kinders in die woonbuurt 'n gevoel van gemak aan hierdie kinders gebied het waar hulle gevoel het dat hulle aanvaar word. Ten

spyte van die gedrag wat hulle in die woonbuurt gesien het, het die leerders in die studie 'n verbintenis tot leer gehad. Tom het homself as 'leergierig' beskou en het ge noem dat:

Ek dink hoe meer jy praat, hoe meer leer jy wat jy ken. Ek wil graag praat oor wat ons geleer het, maar die meeste kinders wil nie doen nie.

Die mate waarin hierdie leerders hul leerpraktysposisionering gebou het, was gekoppel aan die belangrike aspekte van hul woonbuurthabitus. Dit is verder versterk deur hul betrokkenheid by aktiwiteite binne hul woonbuurt. Wat Tom egter moes doen was om 'n lae profiel hou, want:

As my vriende by die skool net moet weet hoe hard ek werk [leer], sou ek nooit vriende gehad het nie, en soms sê ek: O ja, ek het dit nie gedoen nie, want ek het te veel dinge gehad wat ek moes doen.

Net soos Tom moes die ander leerders hulle ook op so 'n wyse posisioneer. Dit was op hierdie wyse dat hierdie leerders 'n sterk gevoel van hulself as akademiese leerders ontwikkel het. Dit het ook beklemtoon hoe hulle hulself sien en deur ander gesien word in terme van hoe hulle hul leeridentiteite geposisioneer het.

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

Ruby het die musikale kennis wat in haar huis en woonbuurt (kerkbrigade) in omloop was, gebruik om 'n smaak vir klassieke musiek te ontwikkel. Die kuns kennis (hoofstuk 5) wat sy op Saterdag by die dorp se gemeenskapsaal, en dit wat sy by wyse van die werkswinkel ("craft shop") waar haar ma gewerk het, opgedoen het, was waardevol ten haar idea van haar toekomstige werk te vorm. Dit het haar doxa positief geïnformeer om nie soos ander jeugdige in die buurt te wees nie. Die netwerk van vriende op wie sy gesteun het, was betekenisvol in hoe sy

haar leeridentiteit geposisioneer het om later konstruktief met haar leerpraktyke om te gaan. Vir 'n leerder soos Ruby het die ontmoedigings in die woonburt haar aangespoor om bo uit te kom, ongeag wat. Om haar doelwitte te bereik, het Ruby erken dat sy eers tyd moes spandeer in die bou van vaardighede van hoe sy moet leer. Dit het begin met die bou van positiewe verhoudings tot haar leerpraktyke.

Alhoewel die leerders bepaalde beroepe in die vooruitsig gestel het, was almal van hulle nie seker oor die stappe wat hulle moes volg om dit te verwesenlik nie. Deur Sally se reise saam met haar gesin na haar uitgebreide familie in ander gebiede is haar aardrykskundige en geografiese kennis uitgebrei. Dit sou sy later kon gebruik om haar weg te baan wanneer sy, soos sy dit stel, 'n wêreldreis wou onderneem.

Die deelnemers het ook die fondse van kennis wat wel in hul leefruimtes (hul netwerke van vriende en ouers se emosionele ondersteuning) tot hul beskikking was, gemaksimaliseer as 'n vorm van sosiale kapitaal (Devine, 2009:526) ten einde sinvol met hul skoolwerk om te gaan en hul doxa en habitus ietwat te verskuif met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke. Die studie toon egter dat hierdie leerders se leerstrategieë tekortgekóm het omdat dit slegs 'n beperkte mate van sukses verseker het. Hulle het wel deur hul fondse van kennis wat binne hul geleefde omstandighede aan hulle gebied is, gebruik om bepaalde leeridentiteite te vorm sodat hulle dit strategies kon posisioneer ter uitbouing van hul leerpraktyke.

Die vernaamste analitiese aanname wat ek uit hierdie deel maak is die feit dat arm, landelike leerders se leerpraktyke gebou word uit die bronne van kennis wat binne hulle woonbuurte aan hulle beskikbaar is. Die deelnemers het leeridentiteit- praktykstrategieë ontwikkel waar hulle met hul fondse van kennis omgegaan het in wyses wat hulle gedink het vir hulle werk. Die strategieë wat hulle ingespan het, was leerstyle wat verband hou met hul familiare, gemeenskaps-, portuur- en mediakennisbronne met betrekking tot die uitbou van hul leer.

Hierdie leerders het geleenthede vir selfverbetering of selfvernuwing gesien in dinge wat onmmootlik voorgekom het (Jordan, James, Kay & Redley, 1992, in Mills & Gale, 2010). Verder het hulle geweet watter moontlike aksies en praktyke nodig is om binne hul sosiale wêreld te oorleef. Met ander woorde, soos dit die geval is in 'n transformerende habitus, erken

hierdie kinders ook geleenthede vir verandering en tree hulle ook op in maniere wat hul situasies kan verander. 'n Transformerende habitus is:

One that sees possibilities in what otherwise appear constraining, which invites agency and is generative of alternatives not immediately apparent (Mills & Gale, 2010:104).

Jordan *et al.* (in Mills & Gale, 2010) huldig die perspektief dat 'n transformerende habitus een is waar mense moontlikhede sien wat soms beperkend verskyn. Hierdie jeugdige tree generatief op en deur hul agentskap daag hulle alternatiewe uit wat nie onmiddellik sigbaar is nie. Op hierdie wyse span hulle ook, soos De Certeau (1984) dit stel, ander tipes “taktiek” in en tree hulle ook op in maniere wat hulle help om hul beperkende situasies aan te spreek. Die leerders in hierdie studie bly ook nie passiewe ontvangers van hul omstandighede nie. Verder wou hulle nie die las van hulle omstandighede voel of 'n toekoms lees wat hulle nie pas nie. Hulle het voortdurend gepoog om hul plaaslike realiteite te verander.

Ek argumenteer egter dat die leerders in hierdie studie nie hul habitus in geheel ter vestiging van hul leerpraktyke getransformeer het nie. Deur hul doxa en habitus iewat te veskuif, wend hulle hul tot hul beleefde sosio-kulturele hulpbronne, met ander woorde hul fondse van kennis ten einde hul ontluikende leerpraktyke te bou. Die leerstrategieë wat die leerders in hierdie studie volg, het hulle gehelp om positiewe disposies te ontwikkel wat hulle nodig het in die bou van hul leerpraktyke. Hul *gevoel vir die spel* is onkonvensioneel, maar verseker dat hulle wel toegang verkry tot sekere vorme van kapitaal. Hulle gevoel vir die spel laat hulle habitusstrategieë ontwikkel wat aangepas is ten einde 'n oneindige aantal moontlikhede binne hul omstandighede te genereer (Mahar, 1990). Dit is hul fondse van kennis wat egter aan hulle 'n konseptuele basis bied wat bydra tot hul ontluikende leerpraktyke ten einde hul aspirasionele doelwitte lewend te hou.

In die bostaande bespreking het ek 'n analise van werkersklasleerders se konstruering van hul leerpraktyk soos hulle oor verskillende ruimtes beweeg, weergegee. Dit het duidelik na vore gekom dat hierdie leerders hul leeridentiteitspraktyk moes posisioneer te midde van die afwesigheid van materiële bronne. Hulle was verder dikwels aangewese op hul eie kreatiewe vermoëns ten einde hul leeridentiteitspraktyke te posisioneer. Ek het ook geargumenteer dat hulle die normale persepsie van 'n reprodutiewe habitus verander het deur hul agentskap aan te wend ter werwing

van fondse van kennis met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke. Deur verskillende vorme van kennis binne hul geleefde ruimtes te bekom en aan te wend, was hulle in staat om hul leerpraktyke effektief te bou ten einde verskeie beperkings en uitdagings in hul geleefde ruimtes te bowe te kom. Die wyse waarop hulle hul leerpraktyke gebou het, het aan hulle die vermoë gebied om sodoende op koers te bly in die nastrewing van hul opvoedkundige aspirasies.

7.7 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk was om lig te werp op hoe die leerders in hierdie studie hulself oriënteer het deur betrokke te raak by fondse van kennis ten einde aan hul leerpraktyke gestalte te gee. Ek neem as uitgangspunt hoe hulle met hul fondse van kennis handel ten einde hulself te oriënteer en posisioneer om aan hul leerpraktyke gestalte te gee. Ek het probeer toon dat die landelike hoërskoolleerders diverse en nuttige fondse van kennis het. Dit was hierdie fondse van kennis waartoe hulle hul gewend het ten einde hul leerpraktyke te posisioneer, sowel as om hul leer oor die algemeen te ondersteun. Hierdie fondse van kennis het gewissel en 'n paar was direk gekoppel aan die leerders se landelike konteks. Hul vermoë om strategiese verhoudings en netwerke op te bou, het 'n groot rol in hul leerpraktykkonstruering gespeel. Verskillende tipes strategieë is gebruik vir die bekoming van hul fondse van kennis. Hierdie leerders was verplig om aanpassings te maak ten einde gestalte te gee aan hul leerpraktyke. Dit het meegebring dat hulle elk 'n unieke stel fondse van kennis moes identifiseer om in hul leer te gebruik. Hierdeur het die leerders 'n wye verskeidenheid van belangstellings en aanlegte ontwikkel. Deur betrokke te raak in hul fondse van kennis was hulle in staat om effektief hul uitdagings met betrekking tot leer aan te spreek.

Die vernaamste analitiese aanname wat ek in hierdie hoofstuk maak, lê opgesluit in my betoog dat hierdie leerders in staat is om hulle op beredeneerde wyse te wend tot praktyke (fondse van kennis) in die vorming van hul leerpraktyke. Hulle het die vermoë getoon om alle bronne in hulle sosiale ruimtes te mobiliseer en te gebruik, wat noodsaaklik is vir die uitbouing van hul leerpraktyke. Hulle moet inpas by hul gesin, gemeenskap en eweknieë se aktiwiteite, wat dikwels teenstrydig is met hul leerpraktyke.

In hierdie hoofstuk kon ek die kernargument bied dat werkersklasleerders hul fondse van kennis gebruik as voertuie met betrekking tot die konstruksie van hul leerpraktyke. In die woonbuurt

protesteer hulle nie openlik teen wat aangaan nie, maar skakel eerder in by hul woonbuurtekultuur. Uit my onderhoude en waarnemings blyk dit duidelik dat hulle geleer het deur middel van verskeie bronne van kennis, netwerke en omgang met mense en prosesse, en dat hulle op dié wyse hul eie besondere maniere gevind het om hul leerpraktyke te konstrueer. Deur hul doxa en habitus iewat te verskuif, bou hulle hul ontluikende leerpraktyke. Hierdie is egter nie ’n totale transformasie van hul “doxic” opvattinge en “habituated” disposisies nie. Hierdie verskuiwing is minimaal in die sin dat hulle steeds gebind is aan beperkende omstandighede. Hierdie kinders bly steeds vasgevang in hul armoedige kontekste, maar bly tog vasberade om op koers te bly met betrekking tot hul skoling. Hierdie bespreking en ontleding bring ook aan die lig hoe die werkersklasleerders by hul opvoedkundige praktyke betrokke raak – iets wat dikwels nie in navorsing hieroor verken word nie. In die hoofstuk hierná bied ek ’n samevatting van die studie, sowel as gevolgtrekkings op grond van die beduidende studie-uitkoms.

Hoofstuk 8

GEVOLGTREKKINGS, SAMEVATTINGS EN AANBEVELINGS

My reis deur hierdie navorsingsprojek was 'n stimulerende ervaring. Tydens hierdie reis was ek nie net met my eie persoonlike begrip, opvattinge en oortuigings gekonfronteer nie, maar het ek ook ontdek op watter maniere kennisstelsels binne sosio-ekonomiese stelsels funksioneer. In hierdie hoofstuk dink ek na oor die reis en verduidelik hoe die gevolgtrekkings wat uit hierdie tesis vloei, belangrik is vir die skepping van 'n ander (nuwe) begrip van leerders se leerpraktyke binne hul werkersklaskonteks. Deur hierdie studie probeer ek bydra tot die ontluikende navorsing oor landelike werkersklasleerders se konstruering van hul leerpraktyke. Ek het van die veronderstelling uitgegaan dat werkersklasleerders se leerpraktykvorming 'n samevloeiing weerspieël van die bestaande werkersklaskultuur en die sosio-ekonomiese dinamiek waarin hulle leef.

In die literatuurstudie (hoofstuk 2) het ek 'n omvattende oorsig van die relevante literatuur gebied om die leerpraktykkonstruering van arm landelike leerders tot akademiese bewussyn te bring. Die literatuurstudie het my gehelp om die ruimtelike mobiliteite en omstandighede van jeugwording in verhouding tot hul leerpraktykvorming, bloot te lê. Dit het aan my 'n begrip gebied van die kontekstuele faktore wat in werkersklasleerders se konstruering van hul leerpraktyke oorweeg behoort te word. Die literatuur wat gehandel het oor jeugdige agentskap in verhouding tot leerders se leer in verskillende ruimtes het my in staat gestel om die terrein van my navorsing af te baken.

Ek het die teoretiese raamwerk van Bourdieu, naamlik habitus, veld en kapitaal, sowel as die 'kapasiteit om te aspireer' (Appudurai, 2004) en fondse van kennis (Moll, 1992, Moll *et al.*, 2005) gebruik om die volgende navorsingsvrae aan te spreek:

Hoofvraag

Hoe konstrueer hoërskoolstudente hul leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt?

Subvrae

- Watter gebruike en netwerke konstrueer hulle binne hierdie spesifieke omstandighede ten einde hul leerpraktyke toe te lig?”
- Watter sosiale praktyke gee vorm aan die gebruik en begrip van sodanige leerpraktyke?
- Hoe kan hierdie breë sosiale dinamika gekoppel word aan hul leerpraktyke?

Deur my teoretiese raamwerk as ’n hulpmiddel vir die beantwoording van my navorsingsvrae te gebruik, was ek in staat om die leerders oor tyd en ruimte te volg in die maniere wat nuwe denke oor die verhouding tussen leerders se doxa, habitus en ruimte in die leer-omgewing aangehelp. Met verwysing na hoofstuk 3, waardeur ek my studie geposisioneer het, kon ek aanvoer dat die begrip en gebruik van die teorie ruimte vloeibaar en nie staties is nie. Dit het die moontlikheid van ’n verkenning van leer-in-ruimte daargestel wat nie beperk was tot geografiese grense en vooropgestelde idees nie. Die konseptuele raamwerk is daargestel ten einde die konsep van ruimte en mense se praktyke in daardie ruimte aan die opbou en vorming van hul leerpraktyke te koppel. My analitiese doel was om ’n lens te bied met betrekking tot die sosiale proses verbonde aan die kennishulpbronne en -vaardighede (fondse van kennis) waartoe hierdie vyf leerders hulle gewend het ten einde hul leerpraktyke in hul bepaalde leefkontekste te vorm. Ek het my ontleding dus gebaseer op die waarnemings van hierdie vyf leerders se strategiese “lees” van hul ruimtelike kontekste, en hulle onderhandelings van hul komplekse, oorvleuelende en soms teenstrydige weë in die bou van hul leerpraktyk, en deur onderhoude met hulle. Sodoende het ek gekonsentreer op die blootlegging van hul onderskeie leefruimtes (woonbuurt) en die formatiewe rolle wat dié ruimtes in die vorming van hierdie vyf leerders se leerpraktykkonstruksie speel. Vorige navorsing het wel in gebreke gebly om die jeug se leerpraktyke in verhouding tot hul lewenskontekste te verduidelik. Verder het dit ook die studie die perspektief laat weergee wat verseker het dat die stemme van die deelnemers gehoor en verstaan is. Die teoretiese/konseptuele raamwerk het aan my unieke lense verskaf om die komplekse terreine en posisionering van die leerders se lewens en hul betrokkenheid by hul leer te ontleed. Die teorie het nie die studie oorheers nie, maar het eerder die belangrike doel van die interpretasie van die komplekse data daargestel wat ’n veelvoudigheid van menings en persepsies weergegee het.

Deur die gebruik van etnografie (hoofstuk 4) as die navorsingsmetode vir hierdie studie was ek in staat om die besonderhede van die alledaagse lewens van die leerders van Arendsehoop vas te vang ter beantwoording van my navorsingsvraag en subvrae. Etnografie was geskik vir die ondersoek en ontbloting van die dag-tot-dag ervarings van die leerders in die komplekse konteks van hul lewens. Hierdie kwalitatief-vertolkende navorsingsmetode, soos dit in hoofstuk 4 uiteengesit word, het my die grondslag gebied om te beskryf hoe hierdie vyf leerders hul leerpraktyke bou te midde van die dig verweefde faktore van hul sosiale lewens en gemeenskapsdinamiek. Hierdeur kon ek toon dat hul ruimtelike leefomstandighede hulle nie noodwendig die nodige vooruitsigte bied om hul leerpraktyke konstruktief te bou nie. Dit het ook getoon hoe die leerders hul denkwyses (doxa) en habitus ietwat moet wysig, met ander woorde ietwat moet skuif ten einde gestalte te kan gee aan hul ontluikende leerpraktyke. Hierdie toedrag van sake het my genoop om die “persoon in konteks”-benadering te volg ten einde te kan vasvang watter aspekte hierdie leerders hul tot wend om hul leerpraktyke effektief te kan bou. Hieruit het gespruit dat die leerders hul leerpraktyke in hul bestaande, beperkende omstandighede bou na aanleiding van hul kulturele kennis en sosiale oorlewingstaktieke. Gevolglik moes hulle elemente wat beide plaaslike fondse van kennis en globale fondse van kennis insluit, akkumuleer en aanneem sodat hulle hul ontluikende leerpraktyke kon realiseer.

My etnografiese studie het daartoe gelei dat my eie perspektief en begrip van die wêreld van die deelnemers verander het. Ek postuleer dat die sosiale konteks van die leerders se lewens ’n impak het op hul leer. Vir my was dit egter noodsaaklik om te verstaan watter veelvuldige en onderliggende dimensies hul leerpraktyke vorm. Ek het vroeër aangevoer dat hulle op grond van die sosio-ruimtelike dinamiek in hul leefruimtes hul leerpraktyke konstrueer deur by fondse van kennis binne hierdie ruimtes betrokke te raak ten einde hul leerpraktyke te vorm. Ek het egter ontdek dat hulle hul leerpraktyke konstrueer op grond van die feit dat hulle hul “doxic” opvattinge daarin bevraagteken en hulle wend tot alternatiewe denkwyses ten einde ’n ietwat transformerende habitus aan te neem. Verder was hulle daarvan bewus wat dit sou verg om hul leerdoelwitte te bereik. Alhoewel hulle dikwels met sosiale beperkings gekonfronteer was wat ’n “sense of one’s place, and one’s sense of belonging, which is closely connected with the idea that this is not for us” (Bourdieu, 1984) by hulle verwek het, het hulle ’n heterodoksale (heterodoxy) perspektief aangeneem waarvolgens hulle pogings aangewend het om die grense van hul doxa te skuif. Hierdeur verklaar hulle dat die sosiale orde kan verskil. Op hierdie wyse raak hulle

betrokke by praktyke wat as motivering dien ten einde hul moeilike omstandighede te bowe te kom, en dít is al wat vir hulle saak maak. Dit gee hulle hoop vir 'n toekoms wat soms vaag en onduidelik is. Hierdie leerders het die vermoë vertoon om deur middel van interaksies binne hul omgewing en in ander omgewings met hul identiteit te onderhandel en dit effektief te posisionering om suksesvol betrokke te wees by lewensaanpassings wat hul leerpraktyke kan toelig. Hulle het met verloop van tyd hul doxa bewustelik verander of by hul praktyke in spesifieke sosiale situasies en met verskillende groepe mense aangepas. Hul refleksiewe ingesteldheid met betrekking tot waarvandaan hulle kom en waarheen hulle oppad is, het hul doxa toegelaat om op 'n wyse te ontwikkel waarvolgens hulle dit ietwat binne die snelveranderende objektiewe sosiale kontekste verskuif het. Hulle het 'n leerposisioneringsidentiteit aangeneem wat in teenstelling is met die woonbuurtkultuur deur hul denkwyse kreatief te wysig met betrekking tot alternatiewe aanpassingspraktyke wat hul drome op kreatiewe wyses binne hul verbeelding lewend hou. Hul leerposisioneringsidentiteite is gebasseer op die geloof en oortygings waardeur hul interaksie met die uitdagings in hul huis- en gemeenskapsruimtes suksesvol aangespreek is. Dit is hierdeur dat onderskei kon word tussen die saamstelling van hulle leerposisionering, die aard van hul leerverbintnisse, en die komplekse maniere waarop hulle hul leerpraktyke oor hul geleefde ruimtes saamgestel het.

Die deelnemers se leerposisioneringspraktyke is in verskeie en oorvleuelende sosio-ruimtelike samestellings saamgestel. Met leeridentiteitsposisionering verwys ek na die maniere waarop hulle hulself posisioneer het met betrekking tot hul benadering tot hul leer, die leeridentiteite wat hulle in hul woonbuurt aanneem en weerspieël, en hoe hulle die dinamika van die woonbuurt ontvang en hulself as 'n spesifieke tipe leerder posisioneer. Hul leer is deur en uit hul wyering om hul huidige omstandighede te aanvaar, gevorm en geïnspireer. Verder het hulle deeglik besin oor hoe hulle hulself as leerders definieer. Hierdie leerders se identiteite is gebou vanuit hul beperkende omstandighede, wat ook hul leeridentiteit definieer het. Onderliggend hieraan was die verstaan van hoe hul fisiese leefruimtes daarop inwerk; die rol wat hul “habituated” disposisies in hul lewens gespeel het; hoe hulle hul leeridentiteit ontwikkel het en dit reggekry het om beter toekoms te kan visualiseer, asook die bepaalde belliggaamde praktyke wat hulle ontplooi het ten einde op koers te bly in die najaag van hul doelwitte.

My onderhoude het getoon dat hulle hul verskeie identiteite gevorm het as gevolg van die invloed van hul gesinne en die gemeenskap waarin hulle geleef het. Dit het telkens duidelik na vore gekom dat hul gesinne en die gemeenskapsomstandighede 'n merkwaardige rol in die vorming van hul onderskeie identiteite gespeel het. Hierdie leerders het ook die vermoë vertoon om deur middel van interaksies binne hul omgewing en ander omgewings met hul identiteit te onderhandel en dit effektief te posisioneer om suksesvol betrokke te wees by lewensaanpassings wat hul leerpraktyke kon toelig. Hulle het met verloop van tyd hul doxa bewustelik verander of by hul praktyke in spesifieke sosiale situasies en met verskillende groepe mense aangepas.

Die jeugdige het geleer om, uit die objektiewe strukture waarin hulle opereer, 'n subjektiewe selfheid te ontwikkel wat aan hulle hoop en vorentoe momentum bied. Hul refleksiewe ingesteldheid oor waarvandaan hulle kom en waarheen hulle op pad is, het hul doxa toegelaat om op 'n wyse te ontwikkel waarvolgens hulle dit ietwat binne die snel-veranderende objektiewe sosiale kontekste verskuif het. Hulle het 'n leerposisioneringsidentiteit aangeneem deur hul denkwysse kreatief aan te wend tot alternatiewe aanpassingspraktyke wat hul drome op kreatiewe wyses lewendig gehou het. Hul leerposisioneringsidentiteite is gebaseer op die geloof en oortygings dat hul interaksie met uitdagings in hul huis en gemeenskapsruimtes suksesvol aangespreek is.

Verder is hul leer verwoord as praktyke wat afspeel binne die spesifieke aangeleenthede wat voortspruit uit die landelike ruimtelikhede van hul lewens. Hierdeur kan ons beter onderskei hoe hulle leerposisionering saamgestel is, wat die aard van hul leerverbintenisse was, en die komplekse maniere waarop hulle hul leerpraktyke oor hul geleefde ruimtes saamgestel het. Ek het gepoog om te toon dat leerders met hulle leer onderhandel volgens wat vir hulle in pas is met hul eie sienings (doxa) van hoekom dit belangrik is. Dit is in die landelike ruimtes van hul lewens waar hulle ongelykheid ervaar. Die verwagting is dat patrone van reproduksie sou plaasvind (m.a.w. dat hulle sou faal in hul skoolgaan), maar hierdie leerders het hul leeridentiteite voortdurend gewysig en dit dienooreenkomstig geposisioneer om in en aan te pas by die eise van die arm samelewing waarin hulle woonagtig was. Hul doxa het die prosesse van hul leer ingelig en dus het hulle leeridentiteite aangeneem wat hulle op koers met hul skoolleer kon hou. Alhoewel hierdie studie nie op hul skoolleer gefokus het nie, het hul doxa by hulle 'n groter bewustheid laat ontstaan van hul sosiale en strukturele struikelblokke, en dit het in effek as

motivering gedien om in die skool te bly. Hul doxa was die oorsaak dat hulle ook nouer betrokke wou wees by hul skoolleer.

Hierdie leerders het getoon dat hul begrip van hul sosiale lewe buite die skool baie belangrik is vir 'n begrip van hul ervarings van hoe hulle in hul leerpraktyke betrokke gaan raak en hoe hulle dienooreenkomstig hul leeridentiteite gaan posisioneer. Die deelnemers was dit eens dat hulle, ten spyte van hul beperkte omstandighede, steeds produktiewe lewens gelei het. Ten einde hul leeridentiteite suksesvol te vestig, was dit interessant dat hulle nie, soos dit algemeen onder hul portuurgroep in hul gemeenskap voorgekom het, hulle aan anti-sosiale praktyke vergryp het nie. Dit wou voorkom dat hulle deur hul leeridentiteite sukses onderhandel het verby die uitdagings van hul ouerhuise en die gemeenskap. Volgens my was die persoonlike verhouding tussen die woonbuurt en die leerders sentraal in die bepaling van hul toegang tot materiële en ander hulpbronne, soos dié waarin onderrig en leer plaasgevind het met betrekking tot hul leeridentiteitsposisionering.

Hierdie studie het duidelik bewys dat hierdie vyf leerders se leerpraktyke gebou is op die dinamiese wisselwerking met hul immer veranderende fisiese leefwêreld. Op grond van hul leefruimte kon ek verstaan hoe die leerders in hul woonbuurteks vasgevang was, en hoe hulle hul omstandighede te bowe probeer kom het deur betrokke te raak in gepaste praktyke en sulke praktyke vir hulle te skep. Die leerders het hul leerpraktyke gevorm uit hul komplekse, vloeibare en onderliggende lewenservarings. Juis vanweë hul lewenservarings in hul woonbuurtruimte het die leerders hul opvoedkundige keuses gegrond op wat dié ruimtes hulle bied. Hul omgang met hul leefruimtes is dus die kerndryfveer en -organiseerder van hul leerpraktyke. Dit dien as katalisator vir die keuses wat hulle in hul lewens maak.

Die leerders se leefervarings in verhouding tot hul leerpraktyke het hulle 'n leeridentiteit laat ontwikkel wat teenstrydig was met hul bestaande omstandighede – iets waarna Yosso (2005) verwys as weerstandskapitaal. Dit het oor die algemeen voorgekom asof hierdie leerders, met die inligting tot hul beskikking, 'n goed uitgewerkte plan gehad het om in hul leerpraktyke betrokke te raak. Hul plan was om universiteit toe te gaan, mét inagneming van al die vereiste prosesse om dit te laat gebeur. Dit wat in hul gemeenskap plaasgevind het, het hulle 'n grondige begrip gegee van wat nodig is om aspekte in hul leefruimte te bowe te kom ten einde hul leerpraktyke te konstrueer.

Die ontleding van my onderhoude en waarnemings het duidelik getoon hoe die leerders hul leerpraktyke gevestig het deur middel van besinning oor hul sosio-ekonomiese ruimtelike dinamiek, en die dinamiese oorlewingstrategieë wat hulle in die woonbuurt moes aanwend. Deurdat hierdie groep landelike leerders hulle tot 'n unieke stel fondse van kennis gewend het, het die leerders 'n wye verskeidenheid belangstellings en aanlegte ontwikkel. Deur betrokke te raak in hul fondse van kennis was hulle in staat om effektief hul uitdagings met betrekking tot leer aan te spreek. Dit was deur hulle tot hul diverse en nuttige fondse van kennis te wend dat hulle hul leerpraktyke kon bou en posisioneer, sowel as hulle leer kon ondersteun. Hierdie fondse van kennis het gewissel en 'n paar het direk verband gehou met die leerders se landelike konteks. Dit was in hul sosiale wêreld wat hierdie leerders straatvaardighede en oorlewingsvaardighede vertoon het wat hulle in staat gestel het om die gevaarlike landelike ruimtes te verken. Volgens my dra dít die potensiaal om aspekte rakende leerpraktyke weg te laat beweeg vanaf opvattings soos in die verlede na alternatiewe toekomsmoontlikhede van hoe om leerpraktykkonstruering te beskou. Hul leerpraktyke het dikwels saamgesmelt met die leeromgewing wat ten gunste van die voortsetting van die verlede was, en was by tye geneig om die probleme in hul sosiale omgewing te produseer. Dikwels het sommige van die leerders ook gepoog om by hul vriende aan te pas om etikettering te voorkom. Die leerders se ervarings van hulself met betrekking tot hul leerpraktykkonstruering was beide multi-dimensionele en kompleks. Sommige van hulle het verskillende persoonlike- en leeridentiteite vir verskillende geleenthede aangeneem ter vergestaltung van hul leerpraktyke. Binne hul landelike omstandighede het hulle die ongelukheid van die lewe ervaar. Die gevolg was dat hulle gedurig hul onderskeie identiteite moes wysig om aan te pas by verskeie aspekte wat verband gehou het met hul leerpraktyke. Vir hulle was hierdie aspek uiters noodsaaklik ten einde skoolsukses te verseker. Indien hulle dit nie sou kon doen nie, sou hulle nie in staat gewees het om hul leerpraktyke effektief tussen hul harde maatskaplike omstandighede en hul leerpraktyke te navigeer nie. Dit sou kom meebring dat hulle ontkoppel raak van hul leer by die skool. Verder was hul aspirasies vir 'n middelklaslewe in gevaar, wat sou meebring dat hulle hul uiteindelik sou moes wend tot lae betalende werk.

Die kennis bydrae van hierdie proefskrif is die ondersoek na die ervarings van leerders binne 'n arm, benadeelde werkersklaswoonbuurt terwyl hulle hul leerpraktyke gekonstrueer het. In die huidige klimaat waar daar 'n hoë-prioriteit geplaas word op opvoeding, is dit belangrik vir leerders om hulle te vestig op terreine van opvoeding in hul lewens benewens formele onderwys.

My studie is 'n poging om 'n tipe 'verklarende taal' daar te stel wat dit vir onderwysers en skole moontlik sal maak om op 'n pedagogies regverdigde manier om te gaan met kinders vanuit benadeelde werkersklaskontekste ten einde hul interaksie met opvoeding positief te bemiddel. Dit poog om nuwe lense daar te stel waardeur die leerpraktyk konstruering van leerders binne werkersklasleerders in die onderwys gesien en verstaan moet word. Deur te fokus op die leerpraktyke wat hul konstrueer vanuit hul fondse van kennis in hul woonbuurte mag dit 'n direkte impak hê op hul skoolleer praktyke en daarom sal dit belangrik wees dat onderwysers hiervan kennis moet neem. Dit is juis hierdie aspekte wat 'n onder-nagevorsde gebied weerspieël. Bestaande literatuur lê nie hierdie aspekte bloot nie. Vorige studies deur Fataar (2007a, 2009a, 2010a) in die veranderende stedelike omgewing in gebiede rondom Kaapstad het die veranderende identiteite van leerders met betrekking tot hul leerpraktyke ondersoek soos hulle deur die stedelike gebiede waar hulle woon beweeg het. My studie weergee egter wat die samestelling van leerders se leerpraktyke is soos hulle oor veelvuldige ruimtes binne hul landelike konteks beweeg. Hierdie proefskrif toon dat insig in leeridentiteitsposisionering van kardinale belang is om te verstaan hoe individue hulself sien, sowel as die manier waarop die samelewing status en beperkings op hulle plaas. Verder bevestig dit dat leerders se leerpraktykvorming geleë is in die veelvuldige kontekste van hul lewens. Deur 'n begrip van die aard van die leerders se leerervarings te ontwikkel, ontrafel hierdie proefskrif die bemiddelings wat hulle binne hul leeromgewings aangaan. Deur sekere gedragspatrone en optredes te openbaar, het hierdie leerders bygedra tot 'n beter begrip van wat die inwerking van hul "habituated" disposisies tot hul leeridentiteits-posisioneringspraktyke in hul opvoedkundige ruimtes is. Hul leeridentiteits-posisioneringspraktyke was teenstrydig en kompleks in verhouding tot dit wat geheers het en verwag is om daar plaas te vind, wat 'n veranderende begrip van die werklikheid na vore gebring het ten opsigte van hul leeridentiteits-posisioneringspraktyke en daaglikse bestaan. Hierdie aspek was teenstrydig met dit soos bevind deur Willis (1977) rakende werkersklas kinders. Terwyl hulle leer onderdrukking ervaar het, het hulle hul leerpraktyke aangepas met hul eie sienings van wat belangrik was vir hulle om te kan oorleef. Hierdeur kon ek die afleiding maak dat, anders as die Willis-studie van werkersklasleerders in London, werkersklasleerders in Suid-Afrika nie noodwendig hul lot aanvaar en sodoende armoede reproduseer nie, maar veerkragtig kan wees deur hul doxa en habitusse ietwat te skuif in verhouding tot dit wat nodig is vir hulle om te leer ten einde te kan oorleef.

Ek kon my kernargument bied, naamlik dat hierdie werkersklasleerders hul fondse van kennis gebruik as voertuie tot hul leerpraktykkonstruksie. Verder het ek getoon dat daar nie altyd 'n verband bestaan tussen die leerders se leerpraktykvorming en hul sosiale omgewing nie. Deur hul doxa en habitus iewat te verskuif, bou hulle hul ontluikende leerpraktyke. Hierdie is egter nie 'n totale transformasie van hul “doxic” opvattinge en “habituated” disposisies nie. Hierdie verskuiwing is minimaal in die sin dat hulle steeds gebind is aan beperkende omstandighede. Hierdie kinders bly steeds vasgevang in hul armoedige kontekste, maar bly egter vasberade om op koers te bly met betrekking tot hul skoling. Dit dui ook daarop dat opvoedkundige verandering nou verwant is aan sosiale verandering. Daar is bevind dat wat van groot belang is vir 'n begrip van die leerders se ervarings in die bou van hul leerpraktyke en bronne van kennis is 'n begrip van hul sosiale lewe buite die skool. Verder was daar 'n komplekse verhouding tussen fisiese en sosiale ruimtes ter bemiddeling van die opvoedkundige ervarings en leerpraktykvormingsprosesse van die leerders in hierdie studie. Ek kon die kernargument bied dat hierdie leerders hul leerpraktyk vorm in verhouding tot die beperkings wat deur hul ruimtelike kontekste op hulle geplaas word. Hulle moes hulle wend tot hul beskikbare bronne van kennis, netwerke en interaksies binne hul sosiale ruimtes om gestalte te gee aan hul leerpraktyke. Hierdie leerders het hulle gewend tot gepaste kennisbronne (fondse van kennis) en het geweet wat die gepaste oorlewingstaktieke en gedrag sou wees vir hulle om binne hul beleefde konteks te kan oorleef. Ten slotte was dit die leerders se vermoë om positief by hul leerpraktyke betrokke te raak, en die toewyding en dissipline waarmee hulle die proses tegemoet gegaan het, wat hulle in staat gestel het om hul weg tot sukses na te jaag.

Bronnelys

- Abbott-Chapman, J. 2000. Time out spaced out. *Youth Studies Australia*, 19, (1): 21-25.
- Ada, A. F. 1994. *Where the Flame Trees Bloom*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Adams, F. 2006. *East Asia, Globalization and the New Economy*. Routledge.
- Ainsworth, J.W. 2002. 'Why does it take a village? The mediation of neighbourhood effects on educational achievement'. *Social Forces*, 81(1): 117-152.
- Alix, E.K. & Lantz, H.R. 1973. Socioeconomic status and low occupational aspirations: Resignation as an orientational variable. *Social Science Quarterly*, 54, 596–607.
- Anderson, E. 1999. *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the inner city*. New York: W.W. Norton.
- Andrande, A.D., 2009. Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*, 14(1): 42-60.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. 1997. Consumption, duration, and history. In D. Palumbo-Liu and Gumbert (eds). *The social life of things*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. 2002. Deep democracy: urban governmentality and the horizon of politics. *Public cultures*, 14(1):21-47
- Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In: V Rao & M Walton (Eds). *Culture and public action*. Kalifornië: Stanford University Press.
- Ardener, S. (red.). (1981). *Women and space: Ground rules and social maps*. New York: St. Martin's Press.
- Auerbach, E. 1989. Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59:165-181.

- Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The Practice of Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Ball, S. 2004. *The Routledge Falmer reader in sociology of education*. Londen: Routledge Falmer.
- Ball, S. J. 2006.. The necessity and violence of theory in discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1):3-10.
- Barbarin, O.A. & Richter, L.M. 2001. *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. New York: Routledge.
- Baynham, M. 1995. *Literacy practices*. New York: Longman.
- Becker, G. S. (1975). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (2nd Ed.). New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1996). *Accounting for tastes*. Cambridge: Harvard University Press
- Berlant, L. 2011. *Cruel Optimism*. Durham & London: Duke University Press
- Bennett, N. and Dunn, E. 1994. How children learn. In Moon, B. and Mayes, A. (Eds), *Teaching and Learning in Secondary school*. New York: Routledge and Open University.
- Berkhout, S.J., 2007. Leadership in education transformation as reshaping the organizational discourse. *South African Journal of Education*, 27(3): 407-419
- Bourdieu, P. 1977a. *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1977b. Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (reds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press. 487-511
- Bourdieu, P. 1979. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Vertaal deur R. Nice. New York: Routledge.

- Bourdieu, P. 1980. The production of belief: Contribution to an economy of symbolic goods. *Media, Culture and Society*, 2:261-293.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Vertaal deur R. Nice. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. 1986. *The forms of capital*. In J.G. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood. 241-258
- Bourdieu, P. 1988a. *Homo Academicus*. Translated by P. Collier. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1988b. Vive la Crise! For heterodoxy in social science. *Theory and Society* 17(5): 773-787
- Bourdieu, P. 1990a. *Sociology in Question*, Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990b. *The logic of practice*. Vertaal deur R. Nice. New York: Routledge.
Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1992. The Purpose of Reflexive Sociology (The Chicago Workshop), in Bourdieu, P. & Wacquant, L. (reds) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 1993. *The field of cultural production*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1996. *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2000. *Pascalian meditations*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, P. 2004. Introduction. In A. Sayad, *The suffering of the immigrant* (1-6). Translated by David Macey. Cambridge, UK: Polity Press.

- Bourdieu, P. 2006. The forms of capital. In H. Lauder, P. Brown, J.A. Dillabough and A.H. Halsey (Eds.), *Education, Globalisation and Social Change* (pp. 105-118). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Translated by R. Nice. London: Sage
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. 1979. *The inheritors: French students and their relation to culture*. London: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. Boltanski, L., Castel, R. Chamboredon, J.-C. & Schnapper, D. 1990. *Photography: A Middle Brow Art* (Cambridge: Polity Press,).
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bray, Rachel. 2003. 'Who does the housework? An examination of South African children's working roles'. *CSSR Working Paper* no. 45, Centre for Social Science Research, University of Cape Town.
- Bray, R., Gooskens, I., Khan, L., Moses, S. & Seekings, J. 2010. *Growing up in the new South Africa*. Kaapstad: RGN-drukkery.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. 1997. The effects of poverty on children. *Future of Children*, 7(2): 55-71.
- Brown, P. 2006. The opportunity trap. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough, & A. H. Halsey (reds.), *Education, globalization and social change*. Oxford & New York: Oxford University Press. 381-397
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. 2010. *The global auction: The broken promises of education, jobs and incomes*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Bulmer, M. & Solomos, J. 1998. Introduction: Re-thinking Ethnic and Racial Studies. *Ethnic and Racial Studies*, 21(5): 819-837

- Burns, N. & Grove, S.K. 2005. *The practice of nursing research: conduct, critique and utilization*. 5de uitgawe. Philadelphia, Pa.: Saunders. London.
- Cahill, C. 2000. Street literacy: urban teenagers' strategies for negotiating their neighbourhood. *Journal of Youth Studies*, 3(1):251-277.
- Calhoun, C. (2002). *Dictionary of the social sciences* [electronic resource]/ edited by Craig Calhoun [et al.]. Oxford: Blackwell, 2002.
- 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
- Carnoy, M. & Rhoten, D. 2002. What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Educational Review*, 40(1): 1-9.
- Carspecken, P.F. 1996. *Critical Ethnography in Educational Research. A Theoretical and Practical Guide*. New York and London: Routledge.
- Carter, P.L. 2003. "Black" cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*.
- Castells, M. 1993. European Cities, the Informational Society, and the Global Economy. *New Left Review*, 204:18-32.
- Castells, M. 1996. *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.
- Ceja, M. 2004. Chicana college aspirations and the role of parents: Developing educational resiliency. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(4):1-25.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory: Objectivist and constructivist, in N.K. Denzin & Y. Lincoln (reds.). *Handbook of qualitative research*, 2de uitgawe. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage Publications.
- Chilisa, B. & Preece, J. 2005. *Research methods for adult educators in Africa*. Kaapstad: Pearson Education and UNESCO Institute for Education.

- Clandinin, D.J. & Connelly, J.M. (reds.). 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Clark, J. 2008. Research Methods. *Paper presented at The University of the Western Cape to postgraduate students (unpublished)*.
- Cohen, S. 1971. "Directions for research on adolescent group violence and vandalism". *British Journal of Criminology*, 11(4): 319-340
- Cohen, S. 1990. "Intellectual scepticism and political commitment: The case of radical criminology," Instituut vir Kriminologie, University van Amsterdam.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. 2003. *Research Methods in Education*. (5de uitg.). London: Routledge Falmer.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology, A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cole, M. and Wertsch, J. 1996. Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39:250-256.
- Comaroff, J. L. 1996. Ethnicity, Nationalism, and the Politics of Difference in an Age of Revolution. In Wilmsen, E.N. & McAllister, P. (Eds) *The Politics of Difference: Ethnic Premises in a World of Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Combs, G., & Freedman, J. 1994. Narrative Intentions, in M. F. Hoyt, *Constructive therapies*. New York : Guilford Press.
- Connelly, F.M. and Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Review*, 19(4):2-14.
- Cooper, C.R. 2002. Five bridges along students' pathways to college: A developmental blueprint of families, teachers, counselors, mentors, and peers in the Puente Project. *Educational Policy*, 16(4): 607-622.

- Cooper, C.R., Azmitia, M., Garcia, E.E., Ittel, A., Lopez, E., Rivera, L., & Martinez-Chavez, R. 1994. Aspirations of low-income Mexican American and European American parents for their children and adolescents. *New Directions for Child Development*, 63: 65-81.
- Cooper, C.R., Brown, J., Azmitia, M. & Chavira, G. 2005. Including Latino immigrant families, schools, and community programs as research partners on the good path of life-*-el buen camino de la vida*. In T. Weisner (Ed.), *Discovering Successful Pathways in Children's Development: Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cooper, C.R., Jackson, J. F., Azmitia, M. & Lopez E.M. 1998. Multiple selves, multiple worlds: Three useful strategies for research with ethnic minority youth on identity, relationships, and opportunity structures, in V.C. McLoyd & L. Steinberg (eds.), *Studying minority adolescents: Conceptual , methodological , and theoretical issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 111-125
- Cooper, C.R., Mena, D.D., Chavira, G., Mikolyski, D., Syed, M., & Cooper, D. 2006. The bridging multiple worlds toolkit for science, policy, and practice: Helping youth build pathways to college and careers in partnership with their families, schools and cultural communities [Intyds]. Beskikbaar: http://www.bridgingworlds.org/pdfs/8_BMWtoolkit54.pdf [2014, Maart 19]
- Creswell, J. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. 2002. *Research design quantitative, qualitative and mixed methods approach (2de uitg)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. 2005. *Research design quantitative, qualitative and mixed methods approach (2de uitg)*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. 2007. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N. J: Merrill.

- Davies, B. & Hunt, R. 1994. Classroom competencies and marginal positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3): pp.389–408.
- De Boeck, F. & Honwana, A. (reds.). 2005. *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.
- De Certeau, M. “A Very Ordinary Culture.” *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: The University of California Press, 1984. 35-91.
- De Lannoy .2008. Educational decision-making in an era of Aids. Ongepubliseerde doktorsale (PhD) verhandeling. University of Cape Town
- Denzin, N. K. 2009. *Childhood socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. 2^{de} uitg. Thousand Oaks: Sage Publikasies.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2001. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- Denzin, K.N. & Lincoln, Y. S. 2005. *The discipline and practice of qualitative research*, in *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd edition, Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Dessler, D.1989. What's at stake in the agent-structure debate? *International Organization* 43: 441- 473.
- Devine, D. 2009. Mobilising capital? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Education*, 30(5) pp.521–535.
- De Vos, A.S. (red). 1998. *Research at Grass Roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- De Vos, A.S. (red.), Strydom, H., Fouché, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W. 2005. *Research at grass roots. A primer for caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Dillabough, J., Kennelly, J. & Wang, E. 2008. Spatial containment in the inner city: youth sub –

- cultures, class conflict, and geographies of exclusion, in L. Weis (red.). *The way class works: readings on school, family, and the economy*. New York & Londen: Routledge. 329–345.
- Dimitriadis, G. 2008. *Studying urban youth culture primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dixon, K., Place, J. & Kholowa, F. 2008. In (sites): Examining early literacy practices at home and school in rural Malawi and South Africa. *Southern African Review of Education*, 14(3): pp.5–22.
- Dolby, N. 2001. *Constructing Race: Youth, identity and popular culture in South Africa*. Albany: Staatsuniversiteit van New York-drukkery.
- Dolby, N & Rizvi, F. 2008. *Youth moves - Identities and education in global perspectives*, Routledge, New York.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational psychology in social context*. 2de uitg. Kaapstad: Oxford University Press.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. *Educational psychology in social context: Ecosystemic application in Southern Africa* (4de uitg.). Kaapstad: Oxford University Press.
- Du Plooy, L. 2010. An ethnographic study of the learning practices of Grade 6 students in an urban township school in the Western Cape: a sociological perspective (ongepubliseerde MEd thesis, Universiteit Wes-Kaap, Kaapstad)
- Durham, D. 2000. Youth and the social imagination in Africa. *Anthropological Quarterly*, 73(3):113-120.
- Dyers, C. 2009. From “ibharu” to “amajoin”: translocation and language in a new South African township. *Language and Intercultural Communication*, 9(4):256-270.
- Eckersley, R. 1988. *Casualties of change*. Collingwood, Victoria: Commission for the Future, CSIRO Publishing

- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. "What is agency?" *American Journal of Sociology* 103(4), 962-1023.
- Erikson, E. 1968. *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Fataar, A. 2007a. Educational renovation in a South African "township on the move": A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27: 599-612.
- Fataar, A. 2007b. Schooling, youth adaptation and translocal citizenship across the post-apartheid city. *Journal of Education*, 42.
- Fataar, A. 2008. *Desire and subjectivity: Schooling the post-apartheid city*. Hoofrede gelewer by die Jaarlikse Nagraadse Onderwyskonferensie. Universiteit van Kaapstad, Kaapstad.
- Fataar, A. 2009a. Youthful becoming and rural-urban mobility: the case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2):105-117.
- Fataar, A. 2009b. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *Africa Education Review*, 6(1):1-18.
- Fataar, A. 2010a. A pedagogy of hope in the 'Capacity to Aspire': Youth Subjectivity across the Post-apartheid Schooling Landscape. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch-drukkery.
- Fataar, A. 2010b. Youth self-formation and the 'capacity to aspire': The itinerant 'schooled' career of Fuzile Ali across post-apartheid space. Referaat gelewer by die jaarlikse konferensie van die Amerikaanse Onderwysnavorsingsvereniging. Denver, VSA.
- Fataar, A. & Du Plooy, L. 2012. Spatialised assemblages and suppressions: The learning 'positioning' of Grade 6 students in a township school. *Journal of Education*, 55.
- Ferreira, R. & Janks, H. 2007. Reconciliation pedagogy, identity and community funds of knowledge: borderwork in South African classrooms. *English Academy Review*. 24(2) 71-84.
- Fetterman, D.M. 2009. *Ethnography: Step by Step*. Thousand Oaks, CA. Sage.

- Fillies, H. 2011. Hoe gee studente by 'n werkersklasskool in 'n werkersklaswoonbuurt gestalte aan hul opvoedkundige aspirasies? 'n Gevalle studie van vyf graad 11-studente. Ongepubliseerde verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Fischer, K.W., & Bidell, T.R. 1998. Dynamic development of psychological structures in action and thought, in W. Damon & R. M. Lerner (reds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (5de uitg., Vol. 1). NY: Wiley & Sons. 467-562
- Flom, B., & Hansen, S.S. 2006. Just don't shut the door on me: Aspirations of adolescents in crisis. *Professional School Counseling*, 10: 88-91
- Foner, N. & Alba, R. 2008. Immigrant religion in the U.S. and Western Europe: Bridge or barrier to inclusion? *International Migration Review*, 42(2):360-392.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2008. The Interview: From neutral stance to political involvement, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3de uitgawe). Londen, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Fordham, S. & Ogbu, J.U. 1986. Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18:176-206.
- Fowler, B. (red.). 2000. *Reading Bourdieu on society and culture*. Oxford: Blackwell.
- France, A. 2007. *Understanding youth in late modernity*. Berkshire: Open University Press.
- Freedman, J. & Combs, G. 1996. Narrative therapy: The social construction of preferred realities. New York: W. W. Norton
- Furlong, A. & Biggart, A. 1999. Framing 'choices': A longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year olds. *Journal of Education and Work*, 12, 21-35.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 1997. *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Ope Universiteit-drukkery.
- Gadwa, K. & Griggs, S. A. 1985. The school dropout: Implications for counselors. *School Counselor*, 33(1), 9-17.

- Gall, M.D., Borg, W.R. and Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An Introduction*. (6de uitgawe). Thousand Oaks: Sage
- Gándara, P., Larson, K. A., Mehan, H. & Rumberger, R. W. (1998). *Capturing latino students in the academic pipeline*. Berkeley, CA : Chicano/Latino Policy Project.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New York: Prentice Hall.
- Gee, J.P. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J.P. 2008. A sociocultural perspective on opportunity to learn, in P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel, & L. J. Young (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn*. New York: Cambridge University Press. 76–108
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, Inc.
- Gergen, K. J. 1991. *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gibson, J.L. 1996. The Paradoxes of Political Tolerance in Processes of Democratization, *Politikon: South African Journal of Political Studies* 23:(2)5-21.
- Giddens, A. 1982. *Sociology: a Brief but Critical Introduction*. London : Macmillan.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the Late modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1995. *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Cambridge : [Polity](#).
- Gilbert, J. 2005. *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington: NZCER Press.
- Giroux, H.A. 1994. *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge
- Giroux, H.A. 2009. *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* New York: Palgrave Macmillan.

- Goffman, Erving 1976. Replies and responses. *Language in Society* 5:257-313.
- Goldson, B.; Lavalette, M. & McKechnie, J. 2003. *Children, Welfare and the State*. London: Sage Publications.
- González, N. 2005. Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge in N. González, L.C. Moll, & C. Amanti (eds) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. 29-47.
- González, N., Moll, L., Floyd-Tenery, M., Rivera A., Rendon, P., Gonzales, R., & Amanti, C. 1995. Funds of knowledge for teaching in Latino households. *Urban Education*, 29: 444-471.
- González, Norma, Luis C. Moll, and Cathy Amanti, (eds). 2005. *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Grbich, C. 2007. *Qualitative Data Analysis: An Introduction*. London: SAGE Publications.
- Grenfell, M. (red.). 2008. *Pierre Bourdieu, key concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Grenfell, M., & James, D. 1998. *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. London: Falmer.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1985. *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation. Results through responses and naturalistic approaches*. San Francisco: Jose Bass.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Guttman L. M, & Akerman, R . 2008. Determinants of aspirations: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, Bedford Way, London
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1983. *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M. 1990. *Classroom Ethnography*, Milton Keynes, Open University Press
- Hammond, N. 2004. Singing South Africanness: the construction of identity among South African youth choirs. *Journal of the musical Arts in Africa*, (1):103-115

- Harvey, D. 1996. *Justice, nature and the geography of difference*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Harvey, D. 2005. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. 2006. Neo-liberalism as creative destruction. *Geogr. Ann.*, 88(2): 145-158.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. & M. McLaughlin. 1994. Learning for anything every day. *Journal of Curriculum Studies*, 26(5): 471-489.
- Hebdige, D. 1979. *Subculture: The meaning of style*. London: Routledge
- Henderson, D. & Zipin, L. 2010. Bringing clay to life: Developing student literacy through clay-animation artwork that tells life-based stories, in B. Lucas, B. Prosser & A. Reid (reds.). *Connecting lives and learning: Teacher inquiry in the middle years of schooling*. Adelaide: Wakefield Press, Hawke Research Institute Series. 20- 41
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B., 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Higgins, J. & Nairn, K. 2006. Choice and the Children of New Zealand's Economic Reforms. *British Journal of Sociology of Education*, 27: 207- 220.
- Hoadley, U. 2007. The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 679 - 706.
- Hodkinson, P., Ford, G., Hawthron, R. & Hodkinson, H. 2007. Learning as being: the Learning Lives Research Project, Working Paper 6. The Lifelong Learning Institute. The University of Leeds. <http://www.learninglives.org> [2013 Mei 20]
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- Holland, D. & Leander, K. 2004. Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2):127-139.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. 2002. *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, Kalifornië: SAGE.
- Hull, G., Zacher, J. & Hibbert, L. 2009. Youth, risk, and equity in a global world. *Review of Research in Education*, 33:117-159.
- Ibrahim, A. 1999. Becoming black: Rap and hip-hop, race, gender, identity, and the politics of ESL learning. *TESOL Quarterly*, 33(3):249-369
- Illeris, K. 2003. Learning, identity and self-orientation in youth. *Nordic Journal of Youth Research*, 11(4):357-376.
- Illeris, K. 2007. *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Jansen, J. 2009. *Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past*. Kaapstad: UCT Press.
- Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society: learning to be me, in K. Illeris (ed.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists In their own words*. New York: Routledge. 21- 34
- Jenkins, R. 2002. *Pierre Bourdieu*. 2de uitgawe. Londen: Routledge.
- Johnson, S. 1992. Extra-school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61(1):99-119.
- Joost, J.P. 2013. Die selfgeskoolde habitus van jeugdige op 'n plattelandse dorpie. Ongepubliseerde doktorsverhandeling, Stellenbosch Universiteit
- Jordan, B., Redley, M. & James, S. 1994. *Putting the Family First*, London: University College Press.

- Kasworm, C. E. 1990. Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research*, 60 (3): 345-372.
- Kennedy, J. & Eberhart, R. 2001. *Swarm intelligence*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.
- Kenway, J & Bullen, E. 2008. The global corporate curriculum and the young cyberflaneur as Global Citizen in N. Dolby & F. Rizvi (reds.). *Youth Moves - Identities and education in global perspectives*. New York: Routledge.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. 2005. Rethinking critical theory and qualitative research, in N. Denzin & Y.S. Lincoln, (reds). *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Kalif.: Sage. 303-342.
- Krathwohl, K. 1998. *Methods of Educational and Social Science Research*. 2de uitg. New York: Addison-Wesley-uitgewers.
- Kritzinger, A. 2002. Rural Youth and Risk Society: Future Perceptions and Life Changes of Teenage Girls on south African Farms, *Youth and society*, 3(4): 545- 572.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Labov, W. 1987. The community as educator, in J. Langer (red.). *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling*. Norwood, N. J.: Abex.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning and legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawler, S. 1999. "Getting out and getting away": Women's narratives of class mobility. *Feminist Review*, 63:3-24
- Leander, K., Phillips, N. & Taylor, K. 2010. The changing social spaces of learning: Mapping new identities. *Review of Research in Educaton*, 34:329-394.
- Lee, C. 2003. Cultural modeling: CHAT as a lens for understanding instructional discourse based on African American English discourse patterns, in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller, (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press. 393-410

- Lee, C.D. 2010. Soaring above the clouds, delving the ocean's depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science. *Educational Researcher*. 39(9): 643-655
- Leedy, P. & Omrod, J. 2001. *Practical research: Planning and design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Leedy, P.D. & Omrod, J. 2005. *Practical research: Planning and design* (8ste uitgawe). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Lefebvre, H. 1991/1997. *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Levine, S. 1999. 'Bittersweet harvest: Children, work and the global march against child labour in the post-apartheid state', in *Critique of Anthropology*, 19(2):139-155.
- Leontev, A.N. 1981. "The problem of activity in psychology, in J. Wertsch (ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Lingard, B. & Christie, P. 2003. Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership: An introduction and overview to this special issue. *International Journal, Leadership in Education*, 6(4):317-333.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*, Kalifornië, Sage.
- Lloyd, Ellen M. 2010. Eliciting and Utilizing Rural Students' Funds of Knowledge in the Service of Science Learning: An Action Research Study. PhD thesis, Warner School of Education and Human Development University of Rochester, Rochester, New York: University of Rochester Press
- Looker, D. E. & Dwyer, P. 1998. Education and negotiated reality: Complexities facing rural youth in the 1990s. *Journal of Youth Studies*, 1(1) 5-22.
- Luttrell, W. 2003. *Pregnant bodies, fertile minds*. New York: Routledge.
- MacLeod, J. 1995. *Ain't no makin' it: Aspirations & attainment in a low-income neighborhood*. Boulder, CO: Westview.

- Mahar, C. 1990. Pierre Bourdieu: The intellectual project, in R. Harker, C. Mahar & C. Wilkes (reds.). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*. Londen: McMillan. 26-57.
- Manzini, N. 2001. Sexual Initiation and Childbearing Among Adolescent Girls in KwaZulu Natal, South Africa. *Reproductive Health Matters*, 9(17).
- Mapuva, J. 2010. The impact of globalization on South Africa's economic development. *Journal of Sustainable Development in Africa*, 12(2): 390-413.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2009. *Head start in designing research proposals in the social sciences*. Kaapstad: Juta and Company.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. *Designing qualitative research*, 4de uitgawe. Londen: Sage Publications, Inc.
- Massey, D. 1994. Double articulation: A place in the world, in A. Bammer (red.), *Displacements: Cultural identities in question*. Bloomington & Indianapolis: Universiteit van Indiana-drukkery
- Massey, D. 1996. 'Politicizing space and place', *Scottish Geographical Magazine*, 112, 17- 23.
- Massey, D. 2005. *For space*. Londen: Sage.
- Massey, D. & Denton, N. 1993. *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Massey, D., Gross, A., & Shibuya, K. 1994. Migration, seggregation, and the geographical concentration of poverty. *American Sociological Review*, 59 (3), 525 – 545.
- Maton, K. 2010. Habitus in M. Grenfell, (ed). *Pierre Bourdieu key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Masoetsa, S. 2011. *Eating from the one pot. The dynamics of survival in poor South African households*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.

- May, J. 1996. Globalization and the politics of place: place and identity in an inner London neighbourhood. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 21(1):194-215
- May, T. (Red.). 2001. *Issues in society*. Berkshire: Independent International Publishers & Open University Press
- Mayo, M (2005) *Global citizens: Social movements and the challenge of globalisation*, London: Zed Books.
- Mbembe, A. 2002. "African Modes of Self-Writing," *Public Culture*. University of the Witwatersrand Press.
- Mbembe, A. & Posel, D. 2004. 'The promise of freedom and its practice: global perspectives on South Africa's decade of democracy.' Concept paper in *The promise of freedom and its practice: global perspectives on South Africa's decade of democracy, Programme of colloquia and public lectures*, Wiser, University of the Witwatersrand.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: A conceptual introduction*. 5de uitg. New York: Longman.
- Mead, G.H., 1934. *Mind, self and society : From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass-uitgewers.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, S, 2000. *Youth Lifestyles in a Changing World*, Open University Press, Maidenhead.
- Mills, C. & Gale, T. 2010. *Schooling in disadvantaged communities: Playing the game from the back of the field*. Londen: Sage.

- Millstein, M. (2007). Dissertation submitted for Phd in Human geography. Faculty of Social Science. University of Oslo.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38- 70.
- Moll, L.C. (red.). 1990. *Vygotsky and education*. Cambridge, Engeland: Cambridge University Press.
- Moll, L.C. 1992. Bilingual classrooms and community analysis: Some recent trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20–24.
- Moll, L.C. 2000. Inspired by Vygotsky: Ethnographic experiments in education, in C. D. Lee & P. Smagorisky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press. 256–268
- Moll, L., & González, N. 1996. Teachers as social scientists: Learning about culture from household research. In P. M. Hall (red.), *Race, ethnicity and multiculturalism: Missouri Symposium on Research and Educational Policy* (Vol. 1). New York: Garland. 89–114
- Moll, L., & Gonzalez, N. 1997. Teachers as social scientists: Learning about culture from household research, in P. M. Hall (red.). *Race, ethnicity and multiculturalism: Missouri symposium on research and educational policy*, 1: 89-144. New York: Garland.
- Moll, L.C. & Greenberg, J. 1990. Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction, in L.C. Moll (red.). *Vygotsky and education*. Cambridge, VK: Cambridge University Press. 319-348
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to developing strategic connections between homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2): 132-141.
- Mouton, J. 2001. How to succeed in your master's and Doctoral studies: A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

- Mouton, J. 2009. Play catch up: Evaluating a mathematics intervention for disadvantaged learners in South Africa (with L. P. Wildschutt), in L. Liebenberg & M. Unger (reds). Researching resilience. University of Toronto Press.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1992. *Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN Uitgewers.
- Myers, M.D. 1999. Investigating information systems with ethnographic research. *Communication of the Association for Information Systems*, 2(23):1-20.
- Nasir, N.S. 2000. "Points ain't everything": Emergent goals and average and percent understandings in the play of Basketball among African American students. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(3):283- 305.
- Nasir, N.S. 2002. Identity, goals, and learning: Mathematics in cultural practice. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2&3): 213-247
- Nasir, N. & Saxe, G. 2003. Emerging tensions and their management in the lives of minority students. *Educational Researcher*, 32(5), 14-18.
- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. Londen: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Neuman, W.L. 2011. *Social research methods: Qualitative and quantitative methods*, 7de uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.
- Niewiadomy, R.M. 2002. *Foundations of nursing research*. 4th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Nolan, K. & Anyon, J. 2004. Learning to Do Time: Willis' Cultural Reproduction Model in an Era of Deindustrialization, Globalization, and the Mass Incarceration of People of Color, in N. Dolby, G. Dimitriadis & P. Willis (reds.). *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge. 133-149.
- Nuttall, S. & Mbembe, A. 2008. *Johannesburg the elusive metropolis*. Johannesburg: Wits University Press.

- Nwagwu, N.A. 1976. African students attitude towards school teaching as a career. *Educational review*, 1(2):29-33.
- Ogbu, J. U. 1981. Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Osler, A & Starkey, H. 2003. Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences in *Educational Review*, 55(93): 243-254.
- Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2de uitg. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3de uitg. Newbury Park, Kalifornië: Sage.
- Phelan, P., Davidson, A.L., & Cao, H.T. 1991. Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 224-250.
- Phillips, L. 1999. *Australian storytelling: The role of storytelling in early literacy development*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.australianstorytelling.org>. [2013 Maart 27]
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1):5-23.
- Prinsloo, E. 2001. Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4)
- Prinsloo, M. & Stein, P. 2004. What's inside the box? Children's early encounters with literacy in South African classrooms. *Perspectives in Education*, 22(2): 67-84.
- Purcell-Gates, V. 1995. *Other people's words: The cycle of low literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ramphele, M. 2002. *Steering by the Stars: being young in South Africa*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

- Rao, A. 2009. *The Caste Question: Dalits and the Politics of Modern India*. Berkeley: University of California Press.
- Rapport, N. & Overing, J. 2000. *Social and cultural anthropology: The key concepts*. Londen: Routledge
- Ray, D. 2003. Aspirations, poverty and economic change in A.V. Banerjee. R. Bénabou & D. Mookherjee (reds.) *Understanding Poverty*. Oxford: Oxford University Press.
- Ray, L. 2007. *Globalisation and everyday Life*, Abingdon: Routledge.
- Reay, D, 1996. Insider perspective or stealing the words out of women's mouths: Interpretation in the research process. *Feminist Review*, 53: 55-71.
- Reay, D. 2000. A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers involvement in their children's education. *Sociological Review*, 48(4):568-585.
- Reay, D. 2004. It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4)
- Reay, D. 2005. 'Beyond consciousness? The psychic landscape of social class', *Sociology* 39(5): 911-28.
- Republiek van Suid-Afrika. 1997. *Nasionale Jeugbeleid*. Nasionale Jeugkommissie, Pretoria: Staatsdrukkers.
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. Londen: Routledge.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: Social theory and global culture*. Londen: Sage Publications.
- Robinson, C. 2000. Creating space, creating self: street frequenting youth in the city and suburbs. *Journal of Youth Studies*, 3(4):429-443
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. 1995. Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child Development*, 67: 45-66.

- Said, E. 2003. *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Saxe, G. 1991. *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Saxe, G. 1999. Cognition, development and cultural practices, in E. Turiel (ed.). *Culture and development: New directions in child psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sayer, A. 2000. *Realism and social science*. London: Sage.
- Schneider, B. & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Sellar, S., Gale, T. & Parker, S. 2011. Appreciating aspirations in Australian higher education. *Cambridge Journal of Education*, 41, (1): 37-52.
- Sen, A. 1985. *Commodities and Capabilities* (1st uitg.). New York, NY: North-Holland Sole distributors, U.S.A. & Canada: Elsevier Science Publishing Co.
- Scheurich, J.J., 1997. *Research Method in the Postmodern*. London: The Falmer Press.
- Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2):63-76.
- Spradley, J. 1979. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE.
- Silverman, D. 2003. *Ethnography and observation: Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications Ltd.
- Silverman, D., 2010. *Doing qualitative research*. London: SAGE Publication Ltd.
- Smith, N. 1991. *Uneven Development: Nature, capital and the production of space*. Oxford: Blackwell.
- Smyth, J. & Hattam, R. (with Cannon, J., Edwards, J., Wilson, N. & Werst, S. (2004). *'Dropping out', drifting off, being excluded: Becoming somebody without school*. New York: Peter Lang.

- Soudien, C. 1996. *Apartheid's Children: Student Narratives of the Relationship between Experiences in Schools and Perceptions of Racial Identity in South Africa*. D.Phil., State University of New York.
- Soudien, C. 2004. Fighting for a normal life: Becoming a young adult in the new South African, in E. Pieterse & F. Meintjies (reds.). *Voices of the transition: The politics, poetics and practices of social change in South Africa* . Kaapstad: Heinemann. 53-59
- Soudien, C. 2007. *Youth identity in contemporary South Africa: Race, culture and schooling*. Kaapstad: New African Books (Edms) Bpk.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. 2004. Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1):3-34.
- Stake, Robert E. 2010. *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York, London: The Guilford Press.
- Stein, P. and Slonimsky, L. 2001. Knowledge, authority and identity in home literacy events: a case study from Gauteng. In *Current Writing*, 13(2): 66–79.
- Steyn, M. 2001. “Whiteness just isn’t what it used to be”. *White identity in a changing South Africa*. New York: University of New York Pres.
- Stryker, S. 1987. *The interplay of affect and identity: Exploring the relationships of social structure, social interaction, self, and emotion*. Chicago: American Sociological Association.
- Suarez-Orozco, M.M. 1987. “Becoming somebody”: Central American immigrants in U.S. inner city schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 18: 287-299.
- Swanson, K. 2009. *Beginning as a Path to Progress: Indegenous Women and Children and the Struggle for Ecuador’s Urban Spaces*. Atlanta, Georgia: University of Georgia Press.
- Swartz, S. 2009. *iKasi - the moral ecology of South Africa’s township youth*. Johannesburg: Wits University Press.

- Swidler, A. 1986. Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*. 51: 273-286
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taylor, C. 2004. *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press.
- Tenery, M.F. 2005. La visita in N. Gonzalez, L. Moll & C. Amanti (reds.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 119-130
- Thomas, E., and Quinn, J. 2003. *International Insights into Widening Participation*. Stoke-on-Trent: Institute for Access Studies, Staffordshire University
- Tomlinson, J. 1999. *Globalisation and Culture*, Polity Press: Cambridge.
- Thompson, J. B. 1991. Editor's introduction. In J. B. Thompson (Ed.), *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity in association with Blackwell.
- Urry, J. 2003. *Global Complexity*. Cambridge: Polity
- Valentine, G., Holloway, S.L. & Bingham, N. 2000. Transforming cyberspace: Children's interventions in the new public sphere, in S. L. Holloway & G. Valentine (reds.), *Children's geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge. 156-173
- Van der Waal, C.S. 2005. Spatial and organizational complexity in the Dwars River Valley, Western Cape. *Anthropology Southern Africa*, 28(1&2): 8-21
- Vandeyar, S. 2008. Shifting selves: The emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Educational Development*. 28(3):286-299
- Van Rensburg & Gough. 2001. *Research in education and training: Faculty of Education, Master's Program*: Australia. Deakin University.
- Vélez-Ibáñez, C. 1983. *Bonds of mutual trust: The cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

- Vélez-Ibáñez, C. & Greenberg, J. 1992. Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*. 23: 313-335.
- Vinson, T., Brown, N., Graham, K. & Stanley, F. 2009. *Social inclusion: A compendium of social inclusion indicators*, Commonwealth of Australia, Canberra.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wacquant, L. (1993) 'Urban outcasts': stigma and division in the Black American ghetto and the French urban periphery. *International Journal of Urban and Regional Research*, 17(3):366–383.
- Weis, L. 1990. *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York: Routledge.
- Weisner, T.S. (ed.). 2005. *Discovering successful pathways in children's development: New methods in the study of childhood and family life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, M., & Epston, D. 1990. *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- White, R. & Wyn, J. 1998. Youth agency and social context. *Journal of Sociology*, 34(3): 314-327.
- Wolcott, H. F. 1999. *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA: Alta Mira
- Wiley, M., & Alexander, C.N. 1987. From situated activity to self-attribution: The impact of social structural schemata. In K. Yardley & T. Honess (eds.). *Self and identity: Psychosocial perspectives*. New York: Wiley. 105–117
- Williams, R . 1977. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Pres
- Willis, P. 1977. *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.

- Willis, P. 2005. Afterword: Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st-century school, in C. McCarthy, W. Crichlow, G. Dimitriadis & N. Dolby (reds.). *Race, identity, and representation in education*. 2de uitg. New York: Routledge.
- Wilson, R. 1987. *The Truly Disadvantaged: the Inner City, the Underclass and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolf, E. 1966. *Peasants*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wortham, S. 2004. From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*. 32: 164-187.
- Wortham, S. 2006. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.
- Wortham, S. 2008. The objectification of identity across events. *Linguistics and Education*. 19: 294-311.
- Wyn, J. & White, R. 1997. *Rethinking youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wyn, J. & Dwyer, P. 1999. New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2(1): 5-21.
- Yin R.K. 2003. *Case study research: Design and methods*. 3de uitg. Londen: Sage Publikasies
- Yoder, A. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*. 23: 243-253.
- Yosso, T.J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community wealth. *Race, Ethnicity and Education*. 8 (1): 69-91
- Zacher, J.C. 2009. Christina's worlds: Negotiating childhood in the city. *Educational Studies*, 45: 262-279.
- Zipin, L. 2009. Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between life worlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3): 317- 331.

Zipin, L., Sellar, S. & Hattam, R. 2012. Countering and exceeding 'capital': A 'funds of knowledge' approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2) 179-192.

Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. & Gale, T. 2013. Educational Philosophy and Theory: Educating for Futures in Marginalized Regions: A sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*.

Bylae A



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS



TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: Die konstruering van hoëskoolstudente se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt.

NAVORSER(S): H. Fillies

ADRES: Geelhoutlaan 29 A

New Orleans

Paarl

7646

KONTAKNOMMER: (H): 021 – 8629664

(C): 078 9060 136

Wat is navorsing?

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of -studies om meer oor siektes uit te vind. Navorsing leer ons ook hoe om siek kinders beter te help of te behandel.

Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?

Die doel met hierdie studie is om te beskryf en te analiseer (verken en te bepaal) watter betekenisvol en interaktiewe verwantskappe daar bestaan tussen werkersklasstudente se hul beleefde ruimtes en die konstruering van hul leerpraktyke.

Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?

Jy word gekies as 'n moontlike deelnemer tot die studie omdat hierdie studie primêr fokus op studente binne 'n werkersklaswoonbuurt en die befondsing van hul aspirerende weë te midde van moeilike omstandighede binne 'n werkersklasskool.

Wie doen die navorsing?

Hiedie is 'n privaatstudie van **Henry Fillies** in die department **Opvoedkundige Beleids Studies** by die **Stellenbosch Universiteit**. Hierdie studie fokus op studente se sosialiserings prosesse soos bv. waar hulle woon, met wie hulle woon, skool sosialiserings prosesse en gemeenskaps – gebasseerde invloede as 'n faktor met betrekking tot leerders se leerpraktyke.

Wat sal in hierdie studie met my gebeur?

Indiepte semi – gestruktureerde onderhoude sal uitgevoer word met studente om 'n dieper begrip te verkry waarom mense sekere persepsie huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot sekere besluite kom. Elke onderhoud sal tussen 30 – 40 minute duur en sal opgeneem word vir verifikasie en analise. Dit sal opgevolg word deur 'n tweede stel van in diepte gestruktureerde onderhoude om verdere dieperliggende begrip te verkry waarom mense sekere sienings huldig, hoe hulle hul oordeel fel en tot gevolgtrekkings kom. Individuele onderhoude sal naskool en gedurende naweke uitgevoer word (by die skool) met 10 studente individual gedurende die tydperk Julie 2012 - Oktober 2013. Gedurende skoolvakansie sal onderhoude ook by die huise van die studente uitgevoer word, indien hulle beskikbaar is vir onderhoudvoering. Veldnotas van observasies sal ook gemaak word wat daarop gemik is om te bepaal wat studente se persepsies van hulself binne die konteks van hul gemeenskappe is en hoe die invloede van hul gemeenskap hul leerpraktyke befonds.

Kan enigiets fout gaan?

Daar is geen risiko's en ongemaklikhede omtrent die studie nie. Indien hierdie effekte ervaar word kan jy ter enige tyd vanaf die studie onttrek.

Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?

Hierdie studie het die potensiaal om 'n bydra te lewer tot die begrip van die aanpassingsstrategieë wat arm werkersklas jongmense maak in die post-apartheid bestel in Suid-Afrika in 'n poging om hul leerpraktyke te befonds sodat hulle hul opvoedkundige doelwitte kan bereik. Dit bied aan professionele mense en instansies 'n vertrekpunt om strategieë en intervensionele programme te ontwikkel wat veerkragtigheid onder Suid-Afrikaanse jeugdige mag bevorder. Dit kan lei tot die daarstelling van veerkragtigheids intervensies en voorsorgmaatreëls asook gemeenskaps-en ouer inisiatiewe. Die beskikbaarstelling van- en of toegang tot beskermende bronne vir jeugdige kan ook hierdeur bevorder word. Dit bied ook aan professionele mense 'n idêe oor hoe om met gemeenskappe en gemeenskapsinstansies vennootskappe aan te gaan ten einde groter veerkragtigheid wat eie is aan Suid-Afrikaanse jeugdige te bewerkstellig.

Sal enigiemand weet ek neem deel?

Alle aspekte in navorsing sal as vertroulik en privaat beskou word. Onder geen omstandighede sal enige student se naam gemeld word nie.

Met wie kan ek oor die studie praat?

Indien u enige vrae of bedenkinge het omtrent die studie voel asseblief vry om my, Henry Fillies te kontak by: 0789060136 / 021 – 862 9664 of e-pos: henryfillies@yahoo.com. Sodanige navrae kan ook gerig word aan my studieleier Prof. Aslam Fataar by die Universiteit van Stellenbosch by: 079300843 of e-mail: aftaar@sun.ac.za. – kantoor no. 3029, Hoof; Department Opvoedkundige Beleidsstudies; Fakulteit Opvoedkunde; Stellenbosch Universiteit, GC Cillie Gebou, Matieland, 001]



Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?

Indien jy vrywilliglik deel is van die studie, kan u ter enige tyd daarvan onttrek sonder enige nagevolge. Jy mag jouself weerhou om sommige vrae te beantwoord en nog steeds betrokke is by die studie. Die navorser kan jou ook onttrek vanaf die studie indien omstandighede dit vereis.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

 JA NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

 JA NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

 JA NEE

Handtekening van kind

Datum



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae B

Brief van verduideliking aan ouers

15 / 09 / 2012

BRIEF VAN VERDUIDELIKING AAN OUERS OMTRENT DIE NAVORSING RAKEND DIE ONDERWERP: Die konstruering van hoërskoolstudente se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt.

Liewe Ouer

Huidiglik is ek (**Henry Fillies**) besig met my doktorsale studies in Onderwys Beleidsstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek poog om my studie met behulp van my studieleier Professor Aslam Fataar ten einde hierdie jaar te voltooi. Ek het reeds die toestemming van die Skool Beheerliggam (SBL), prinsipaal en die Wes–Kaapse Onderwys Departement verkry om sodanige studie by die skool (XXX) uit te voer. Die rede vir hierdie brief is om u in te lig en om u toestemming te verkry waardeur u u kind toestemming gee om aan sodanige studie deel te neem.

Die doel van die studie is om te verken en te bepaal wat die invloed die gemeenskaps se ‘fondse van kennis’ studente se leerpraktyke by 'n skool in 'n werkersklaswoonbuurt befonds. My plan is om onderhoude met die studente te voer ten einde die maksimum informasie moontlik te verkry rakend die onderwerp. Ek weet dat ek baie kan leer van hierdie studente en waardeur hulle ondersteuning en opoffering.

Hierdie onderhoude sal via bandopnemer opgeneem word en daarna getranskribeer word. Ek gee u ook verder die versekering dat die informasie wat gegee gaan word vertroulik en anoniem aangebied sal word. Dit beteken dat ek onder geen omstandighede en op geen tydstip enige persoon sal vertel omtrent die persoonlike detail rakend die betrokke studente nie en verbind my

ook dat onder geen omstandighede sal enige persoon se naam genoem word nie. Ek gaan hierdie informasie slegs in my tesis gebruik op so 'n manier dat dit 'n onerkenbare bydrae is van 'n bepaalde student. Ek onderneem ook om hierdie informasie veilig in die kluis van die skool te bêre en verseker u dat slegs ek toegang tot die inhoud van sodanige informasie sal hê.

Die onderhoude sal op so 'n wyse beplan word sodat dit nie 'n effek op die studente sowel as die skool sal hê nie. Ek beplan om elke onderhoud sessie nie langer as 40 minute per persoon gedurende die hele ondersoek vanaf 1 September 2012–30 September 2014 te hou nie. Studente sal ook nie geforseer word om aan die studie deel te neem nie en kan ter enige tyd vanaf die studie onttrek.

U kind is gekies op grond van die volgende kriteria:

Ek het by hulle onderwysers verneem dat hulle toon 'n positiewe ingesteldheid teenoor hul skolingsproses en maak goeie vordering in hul skoolwerk.

Hulle is gewillig om hul lewenservarings met betrekking tot hul aspirerende weë maklik te deel en te beskryf.

Hulle ken die woonbuurtdinamika en gemeenskapsinvloede binne die gemeenskap wat moonlik hul leerpraktyke befonds. Indien u toestemming gee dat u kind wel aan die navorsing kan deelneem vul asseblief die meegaande brief in en stuur dit terug aan die skool.

By voorbaat dank.

Die uwe



.....
H. Fillies (Navorsers)



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae C

Toestemmings brief vanaf ouers

Ek die ondergetekende _____ verstaan die belangrikheid van die navorsing rakend: **Die konstruering van hoërskoolstudente se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt** en gee hierdeur toestemming aan my seun / dogter _____ om wel aan sodanige navorsing deel te neem.

Handtekening: _____

Datum: _____

LW Stuur asseblief die brief terug na die skool.

Dui asseblief ook aan indien u as ouer ook bereid is om op 'n latere stadium deel wil wees van hierdie betrokke studie.

Ja / Nee: _____

Kontak besonderhede:

Naam: _____

Adres: _____

Telefoon nommer: _____

WEEREENS BAIE DANKIE VIR U SAMEWERKING



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Bylae D.1

Brief aan die prinsipaal en onderwysowerhede.

15 / 09 / 2012

Vir aandag: Die Prinsipaal

Geagte Heer / Dame

Verwysing: Die konstruering van hoërskoolstudente se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt.

Huidiglik is ek (**Henry Fillies**) besig met my doktorsale studies in Onderwys Beleidstudies aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek poog om my studie met behulp van my studieleier Professor Aslam Fataar ten einde 2014 te voltooi. Toestemming is vanaf Wes-Kaapse Onderwys Departement verkry om sodanige studie by die skool (XXX) uit te voer. Die rede vir hierdie brief is om u onverdeelde ondersteuning te verkry rakend hierdie studie.

Die doel van die studie is om te verken en te bepaal watter invloed die gemeenskap se 'fondse van kennis' leerders se leerpraktyke by 'n skool in 'n werkersklaswoonbuurt befonds. Die studie wil argumenteer dat hierdie kennis 'n merkwaardige invloed het op die studente in die vorming van hul opvoedkundige prosesse soos hulle hul weg na hul aspirasies konstrueer en navigeer. Ek fokus op studente wat bo alle verwagting steeds woonbuurt invloede te bowe kom en sodoende positiewe vooruitsigte het met betrekking tot hul opvoedkundige prosesse ten einde hul leerpraktyke te befonds.

Hierdie studie sal 'n betekenisvolle bydrae lewer ter beskouing van hierdie leerders binne die skool, gemeenskap en binne die Suid-Afrikaanse skole konteks in sy geheel. Verdere detail betreffend my studie is vervat binne my navorsings voorstel wat ek tot u beskikking gestel het.

By voorbaat dank

Die uwe

H. Fillies

Bylae D.2

Geelhoutlaan 29

New Orleans

Paarl

7646

28 Augustus 2012

Vir aandag: Dr. R. Cornelissen/ Dr. A. Wyngaard

P/A WKOD

Kaapstad

8000

Geagte Heer / Dame

Is. Toestemming om navorsing by skole uit te voer.

Hiermee wil ek die ondergetekende Henry Fillies 'n huidige student in Onderwys Beleidsstudies aan die Universiteit van Stellenbosch en onderwyser aan bovermelde skool u departemente vriendelik vra om my navorsing by bovermelde skool uit te voer vanaf 1 Augustus 2012 tot en met die voltooiing van die studie 30 September 2015.

Aangeheg vind u 'n volledige uiteensetting t.o.v. my navorsing soos vervat in my navorsings voorstel. Dit sal regtig baie waardeur en hoogs op prys gestel word indien sodanige versoek u goedgunstige goedkeuring sou geniet.

By voorbaat dank.

Die uwe



H. Fillies

Studentno. 15973859

Bylae D.3

Geelhoutlaan 29

New Orleans

Paarl

7646

1 Julie 2012

Vir aandag: Die Prinsipaal en Skool Beheerraad

P/A XXXX

762214

Geagte Heer

Is. Toestemming om navorsing by XXXX Sekondêr uit te voer.

Hiermee wil ek die ondergetekende Henry Fillies 'n huidige student in Onderwys Beleidsstudies aan die Universiteit van Stellenbosch en onderwyser aan bovermelde skool u vriendelik vra om my navorsing by die skool uit te voer vanaf 1 Augustus 2012 tot en met die voltooiing van die studie 30 September 2014.

Vind aangeheg 'n volledige uiteensetting t.o.v. my navorsing soos vervat in my navorsings voorstel. Dit sal regtig baie waardeer en hoogs op prys gestel word indien sodanige versoek u goedgunstige goedkeuring sou geniet.

By voorbaat dank.

Die uwe



H. Fillies

Studente no. 15973859

Bylae E.1



DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20120830-0015

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mnr Henry Fillies
Geelhoutlaan 29 A
New Orleans
Paarl
7646

Beste Mnr Henry Fillies

NAVORSINGSTITEL: DIE KONSTRUERING VAN HOËRSKOOLSTUDENTE SE LEERPRAKTYKE BINNE 'N WERKERSKLASWOONBUURT

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 Maart 2013 tot 27 September 2014**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooië navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 30 Augustus 2012

Bylae E.2



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Approved with Stipulations

New Application

17-Apr-2013

FILLIES, Henry

Protocol #: DESC_Fillies2013

Title: Die navigering en konstruering van hoerskoolleerders se leerpraktyke binne 'n werkersklaswoonbuurt

Dear Mr Henry FILLIES,

The **New Application** received on **09-Apr-2013**, was reviewed by members of **Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)** via Expedited review procedures on **16-Apr-2013**.

Please note the following information about your approved research protocol:

The Stipulations of your ethics approval are as follows:

Please provide the following documentation:

1. Consent forms:

1.1. Informed consent form for the parents

1.2. Informed consent form for Educators

1.3. Assent form for children

2. Permission letters

2.1 Schools

2.2 Education Department

Standard provisions

1. The researcher will remain within the procedures and protocols indicated in the proposal, particularly in terms of any undertakings made in terms of the confidentiality of the information gathered.
2. The research will again be submitted for ethical clearance if there is any substantial departure from the existing proposal.
3. The researcher will remain within the parameters of any applicable national legislation, institutional guidelines and scientific standards relevant to the specific field of research.
4. The researcher will consider and implement the foregoing suggestions to lower the ethical risk associated with the research.

You may commence with your research with strict adherence to the abovementioned provisions and stipulations.

Please remember to use your **protocol number (DESC_Fillies2013)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research protocol.

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.

After Ethical Review:

Please note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required.

The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

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

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki, the South African Medical Research Council Guidelines as well as the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health).

Provincial and City of Cape Town Approval

Please note that for research at a primary or secondary healthcare facility permission must be obtained from the relevant authorities (Western Cape Department of Health and/or City Health) to conduct the research as stated in the protocol. Contact persons are Ms Claudette Abrahams at Western Cape Department of Health (healthres@pgwc.gov.za Tel: +27 21 483 9907) and Dr Helene Visser at City Health (Helene.Visser@capetown.gov.za Tel: +27 21 400 3981).

Research that will be conducted at any tertiary academic institution requires approval from the relevant parties. For approvals from the Western Cape Education Department, contact Dr AT Wyngaard (awyngaard@pgwc.gov.za, Tel: 0214769272, Fax: 0865902282, <http://wced.wcape.gov.za>).

Institutional permission from academic institutions for students, staff & alumni. This institutional permission should be obtained before submitting an application for ethics clearance to the REC.

Please note that informed consent from participants can only be obtained after ethics approval has been granted. It is your responsibility as researcher to keep signed informed consent forms for inspection for the duration of the research.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218089183.

Sincerely,

Susara Oberholzer

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

Bylae F

ONDERHOUD SKEDULE

Semi-gestruktureerde onderhoude

Ek het besluit om 10 studente in GRAAD 10 te identifiseer, uit die vwerkersklaswoonbuurt onmiddelik rondom die skool. My onderhoud respondente was as volg saamgestel:

STUDENT	GESLAG	GRAAD
1 Ruby	Vroulik	10
2 Musa	Manlik	10
3 Cherry	Vroulik	10
4 Sally	Vroulik	10
5 Tom	Manlik	10

In-diepte onderhoud word met die leerders gevoer om hul persepsies van die gemeenskap en woonbuurt met betrekking tot hoe hulle hul fondse van kennis tot hul leerpraktyke gebruik en verkry, asook vir die doel van “*triangulation*”.

VRAELYS

Hoofvraag

Hoe konstrueer hoërskoolleerders hul leerpraktyke binne ’n werkersklaswoonbuurt?

Sub-vrae

- 1 Watter begrip koppel leerders binne ’n werkersklaswoonbuurt aan hul leerpraktyk ontwikkeling?

- 2 Watter gebruike en netwerke konstrueer hulle binne hierdie spesifieke omstandighede ten einde hul leerpraktyke toe te lig?
- 3 Watter sosiale praktyke gee vorm tot die gebruik en begrip van sodanige leerpraktyke?
- 4 Hoe kan hierdie breë sosiale dinamika, aan hul leerpraktyke gekoppel word?

VRAELYS

Tema 1: Leerders se begrippe aan hul leerpraktyke.

1. Beskryf die omstandighede waarin jy leef en hoe jy dit beleef?
2. Beskryf jou familie?
3. Hoe ervaar jy die gemeenskap waarin jy leef?
4. Hoe dink jy jou weg deur jou opgroei proses?
5. Watter spesiale ervarings in die woonbuurt het tot dusver jou toekoms beïnvloed?
6. Hoe kan jy hierdie ervarings koppel aan jou betrokkenheid by die jou leerprosesse?
7. Wat is jou toekomsplanne waartoe jy aspireer?
8. Wat doen jy en jou gesin vir ontspanning?
9. Watter rol speel boeke in jul huisgesin?
10. Watter boek het jy onlangs gelees?
12. Hoe gereeld besoek jul gesin die teater vir opvoerings/toneelstukke?
13. Hoe bly jy in verbinding met familie en vriende?
14. Van watter vorm van vervoer maak jy en jou gesin hoofsaaklik gebruik om oor die weg te kom?
15. Hoe gereeld gaan jou gesin op vakansie?
16. Beskryf 'n tipiese skooldag in jul gesin.
17. Watter soort ondersteuning kry jy van jou ouers in terme van jou skoolwerk?
18. Hoe beïnvloed jou huisgesin die vorming van jou:

- 18.1 Waardes?
- 18.2 Smaak?
- 18.3 Begrip van jouself?
- 18.4 Verhoudings met ander?
- 18.5 Watter rol (indien enige) speel die kerk of geestelikheid in jou suksesse?

Tema 2: Hul lewens, gebruike en netwerk konstruksie binne hul spesifieke omstandighede ten einde hul leerpraktyke toe te lig.

1. Wat dit is om op te groei in hierdie gemeenskap?
2. In watter mate is hierdie gemeenskap anders as die van ander gebiede?
3. Ken jy die naam of kan jy mense in die gemeenskap beskryf wat verskeie rolle in jou lewe het?
4. Bespreek sommige van die goeie aspekte van wat dit beteken om in hierdie gemeenskap groot te word?
5. Bespreek sommige van die negatiewe dinge wat in hierdie woonbuurt plaasvind?
6. Wat doen die jongmense in die gebied om pret te hê?
7. Wat dink jy kan daar gedoen word om die woonbuurt meer leefbaar en 'n meer interessante plek te maak vir die mense wat daarin woon?
8. Beskryf die werksvooruitsigte vir jongmense in die woonbuurt tydelike werk?
9. Wat is jou vriende se persepsie van die woonbuurt?
10. Gesien aan hoe moeilik die lewe in die woonbuurt is. Watter struikelblokke dink jy mag inmeng met jou toekomsplanne?
11. Gee 'n beskrywing van hoe jy jou tyd verwyd oor 'n tipiese naweek.
12. Hoe beïnvloed jou gemeenskap die vorming van jou:
 - 12.1. Waardes?
 - 12.2. Smaak?
 - 12.3. Begrip van jouself?
 - 12.4. Verhoudings met ander?
13. Watter globale tendense is waarneembaar in jou dorp?

14. Hoe beïnvloed hierdie globale tendense jongmense in jou dorp?
15. Watter ondersteuning bied jou dorp vir jou in terme van:
 - 15.1 Toekomstige werksgeleenthede vir jongmense
 - 15.2 Hantering van sosiaal-maatskaplike probleme (misdaad, dwelms, tiener swangerskappe, ens.)
 - 15.3 Modernisasie (internet, rekenaartegnologie, entrepreneurskap) te hanteer.

Tema 3: Studente se sosiale praktyke wat vorm gee tot die gebruik en begrip van sodanige leerpraktyke.

1. Wat is jou toekomsplanne waartoe jy aspireer?
2. Hoe konstrueer jy jou toekomsplanne ten einde gestalte te kan gee aan jou opvoedkundige aspirasies?
3. Wat beskou jy as die ideale “blink toekoms” vir jou?
4. Wat sal jy wil doen 10 jaar van nou af? Dink jy dis moontlik? Wat dink jy mag jou help om hierdie doelwitte te bereik en watter aspekte mag inmeng om jou doelwitte te bereik?
5. Ek neem aan dat jou ouers belê en offer baie op vir jou toekomsplanne. Wat is jou ouers se drome vir jou?
6. Gesien die vele negatiewe aspekte wat teen jou is. Hoe bly jy gefokus op jou leer?
7. Wat doen jy om meer inligting te bekom t.o.v. jou leer?
8. Wat dink jy is nodig om beter te kan leer in jou omgewing?
9. In watter mate sluit jou planne verdere onderwys en opleiding in?

Tema 4: Die koppeling van leerders se breë sosiale dinamika, aan hul leerpraktyke

1. Wanneer jy nie in die skool is nie. Watter buitemuurse aktiwiteite help jou om gefokus te bly op jou leerpraktyke?
2. Oral in die woonbuurt sien jy “hardship” watter invloed het dit op jou leerpraktyke?
3. Hoe dra die gemeenskap by tot die persepsie wat jy vorm tot jou toekomsplanne?
4. Watter gebeure binne die buurt het ’n blywende invloed op jou gehad om hierdie bepaalde persepsie te vorm t.o.v. jou toekomsplanne?

5. Hoe studeer jy tuis onder al die moeilike omstandighede?
6. Watter hoof oorwegings binne die woonbuurt beïnvloed jou besluite om jou opvoeding voort te sit?
7. Watter inligting is tot jou beskikking wat jou sal help om jou aspirasies te verwesenlik?
8. Hoe gebruik jy jou sosiale netwerke om 'n invloed te hê op jou aspirasies en watter rol speel hierdie netwerke?
9. Watter gemeenskaps rykdom is daar in die gemeenskap wat jy kan gebruik tot die verwesenliking van jou leerpraktyke?
10. Watter rol speel die gemeenskap in jou daaglikse omgang tot die verwesenliking van jou leerpraktyke?
11. Watter aspekte binne die gemeenskap dryf jou om jou doelwitte te bereik?

Tema 5: Hoe vorm hierdie aanwending van hul fondse van kennis die konstruering van hul leerpraktyke binne gemeenskapskonteks

1. Wat is die gemeenskap se verwagtinge vir jou m.b.t. jou toekomsplanne?
2. Wat is jou verwagtinge van die gemeenskap?
3. Wat is die persepsie van jou vriende, ouers en gemeenskapslede omtrent die skool?
4. Hoe belangrik is opvoeding en die skool vir die plaaslike gemeenskap?
5. Hoe affekteer die gebeure binne jul woonbuurt jou skool en opvoedkundige aspirasies?
6. Watter rol speel opvoeding binne die gemeenskap in jou toekoms?
7. Wat is die verhouding tussen die skool en die gemeenskap?
8. Wat noodsaak jou om in die skool te bly?
9. Wat onderskei jou van ander inwoners binne die woonbuurt?
10. Wat / wie ondersteun jou om verder te gaan met jou opvoeding?
11. Dink jy dat jou planne tipies is soos die van ander jong mense in die gemeenskap?
12. Hoe beïnvloed die gemeenskap jou toekomsplanne?
13. Watter rol speel opvoeding in jou toekoms weë?
14. Watter hoof oorwegings beïnvloed jou besluite betreffende hul opvoeding?

15. Hoe handel of verbind jy die omgewing en daaglikse lewe met jou leer?
16. Is daar geleentheid om te leer?