

# Die verhewe simboliese kapitaal van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp

Japie Spies, Aslam Fataar

---

Japie Spies en Aslam Fataar, Departement Opvoedingsbeleidstudie,  
Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Hierdie artikel fokus op die inwerking van 'n plattelandse-dorp-konteks op skoolhoofde se leierskappraktyke. Skole in Suid-Afrika verskil drasties van mekaar ten opsigte van konteks, en skoolhoofde se leierskappraktyke is konteksverbonde praktyke. Die fokus is op aspekte van skoolhoofde se identiteitsvorming in 'n spesifieke landelike-dorp-konteks. Die navorsingsmateriaal vir die artikel is afkomstig uit 'n omvattende navorsingsprojek oor die skoolhoofde van plattelandse skole op 'n dorp met die skuilnaam Cogmans in die Wes-Kaap. Gefokusde semigestruktureerde een-tot-een onderhoude is gebruik om inligting te versamel deur na skoolhoofde se eie stories oor hul eie leefwêreld te luister ten einde dit moontlik te maak om die storie van elkeen se sosiale leefwêreld te kan konstrueer. Op hierdie wyse is professionele verhale oor skoolhoof wees op 'n plattelandse dorp verbind aan die kritiese ontleding van die skoolhoofde se vorme van kapitaal, in besonder simboliese kapitaal. Die artikel is geskoei op die toepassing van die teorie van Pierre Bourdieu. Bourdieu se konsepte van veld, kapitaal, praktyke en habitus word aangewend as teoretiese lense om die ontledende fokus van hierdie artikel uit te lig, naamlik hoe die skoolhoofde van die skole op 'n plattelandse dorp se plattelandse konteks en elke skoolhoof se eie habitus hulle op 'n bepaalde wyse posisioneer wat meewerk in die manifestering van 'n verhewe mate van simboliese kapitaal van die skoolhoofde. Ons wil aanvoer dat “landelikheid” sentraal is in die aard van hulle habitusvorming, meer spesifiek die wyse waarop hulle sosiale kapitaal gegenereer word in wat ons beskryf as die verhewe simboliese kapitaal van hierdie skoolhoofde in hierdie spesifieke plattelandse-dorp-konteks.

**Trefwoorde:** Pierre Bourdieu; plattelandse dorp; simboliese kapitaal; skole; skoolhoofde; skoolleierskap; sosiale kapitaal

## *Abstract*

### **The elevated symbolic capital of school principals in a rural town**

This article presents a discussion of the impact of a rural town on the leadership practices of school principals. The town is located in South Africa's

Western Cape Province about 200 kilometres from Cape Town. Our point of departure is that schools in South Africa differ dramatically from one another depending on the nature of their class, gender, race and geographic dimensions. In the case of this article we suggest that the rural location of the schools under discussion is a primary articulator of the identities of schools and the nature of leadership practices established in them by their principals. The focus of the article is on the complex ways in which principals in this rural town go about establishing their leadership practices in their respective schools. The article provides insight into school principals' practices at the intersection of their respective schools' everyday functioning on the one hand and their rural social context on the other. This is a much neglected area in the school leadership literature.

We agree with Christie (2010), Bush (2006) and Hoadley and Ward (2008), who suggest that work on school principals in South Africa is limited to policy-related aspects and the training and development of principals. These authors point out that there is little understanding of their leadership in light of the influence of the wider social and cultural forces that impact on their work. This article builds on Fataar's (2009) contention that the identities of school principals are partly given, and partly acquired in light of their positions in a particular social field and the ways in which they adapt to the discursive influences that structure their work environments. We suggest that an analysis of school leadership has to take two dimensions into consideration: first, the relationship between leadership, power and authority and, second, the fact that leadership has to do with relational interaction between leaders, individuals and groups. Based on this, we suggest that the leadership practices of school principals in a rural town take on a localised and distinctive relational form. Drawing on the conceptual tools provided by Pierre Bourdieu, we focus on the manifestation of the principals' "capital" as a way of explaining this distinctiveness or specificity. Our research question is: How does the "capital" of school principals manifest in the distinctive context of their rural town? We give attention to key aspects of their identity formation in this context. We argue that "rurality" is central to their habitus formation, especially in how they generate their social capital. The main argument that we present is that their engagement within rural towns has led them to generate an *elevated sense of symbolic capital*. The specific rural context structured the practice-based terrain of the school principals in such a way that it gave rise to an elevated sense of symbolic capital, which, in turn, was realised and gained prominence in their leadership identities.

The article applies Bourdieu's key concepts of field, habitus, capital and practice to offer a reading of the principals' leadership practices. We provide an analysis of the manner in which their specific leadership practices within a rural field provided the structuring terrain for their habitus formation and resultant practices, which led to a distinctive manifestation of their capital. We offer a comprehensive explanation of various elements of Bourdieu's theory that are germane to the analysis, particularly emphasising the formula:

[(habitus) (capital) + field = practice]. This allows us to home in on an explanation of capital as operable within a specific field. *Capital*, according to Bourdieu, refers to all forms of accumulated labour in its materialised and embodied form that empowers individuals when used in particular ways. Bourdieu distinguishes between two forms of capital; economic and symbolic capital. Economic capital has mercantile exchange value and can immediately be exchanged by its possessor into money in the economic field, while symbolic capital is related to cultural capital and has a form of intrinsic worth. Symbolic capital is referred to as having a form of credit and is associated with what Bourdieu calls a “well-formed habitus” (Moore 2010:102). It is the “power granted to those who have obtained sufficient recognition to be in a position to impose recognition” (Bourdieu 1989:23). Symbolic capital manifests itself in qualities such as individual prestige, charisma and authority. Mastering certain communicative and relational techniques is central to the acquisition of symbolic capital for individuals such as these principals. The amount of social capital that an individual possesses depends on the size of his or her networks and the ways in which he or she mobilises these connections for specific purposes. Individuals who cultivate or possess symbolic capital acquire a special kind of status or consciousness among people. The emphasis on symbolic capital, understood in interaction with other forms of capital, highlights that it can be translated into economic capital. Symbolic capital can also be institutionalised in the form of educational qualifications, and various other leadership practices inside the school and the community. This application of Bourdieu’s key concepts is intended to capture the school principals’ cultivation of their capital in light of their leadership-based interactions within their specific schools in the rural field.

The article is based on qualitative research over a period of nine months. Our research endeavoured to situate the four purposively selected school principals as key informants in their inter-subjective fields in this rural town. We valued them as bearers and utilisers of rich interpretive systems. We gave their views primacy in our data generation activities and interpretations. We conducted three one-hour in-depth semi-structured interviews with each of the principals. These focused on constructing rich narratives of their principalship in light of the complex social dynamics of their rural locations. The four schools where they serve as principals differ markedly from one another, reflecting each school’s racialised historical origins. We describe the profiles and socio-economic status of each school, paying particular attention to the ways the schools impact on each of the principals’ habitus formation and capital manifestation. With regard to the data analysis, we used the Atlas.ti computer programme to code the twelve transcribed interviews based on Bourdieu’s concepts of field, habitus and capital which we employed as the main analytical codes. The data enabled us to analyse the principals’ identifications in the light of the impact of their rural fields on their school leadership practices.

The article presents the findings in three sections in response to the research question. First we discuss the rural field in relation to the principals of the four schools. We present an analysis of the ways in which rurality provides the structuring terrain for the habitus manifestation of the principals and their respective forms of capital. Secondly, we discuss the formation of their leadership habitus in their distinctive schools in this rural field. This discussion centres on the four principals' leadership habitus in response to the discursive impact of their school fields on them. Based on the data, we present the argument that they each possess a differentiated leadership habitus despite the homogenising impulses of the field-based structuring discourses that they encounter. This differentiation can be explained in light of a combination of each of their distinctive personal and professional socialisation as educators on the one hand and the ways in which they establish their leadership practices in their schools on the other.

This allows us to move to the final and most important section of the analysis, which is a discussion of the principals' capital manifestations. This section presents a discussion of the way in which they manifest their different forms of capital, allowing us to argue that each of the principals manifests an elevated sense of symbolic capital within this rural context, influenced by the way in which the rural field affects their habitus formation and consequently the type of capital that is given prominence. This section illustrates the extent to which each principal possesses a degree of symbolic capital. It ends off with a detailed discussion of each of the principals' acquired status and authority, the use of networks in their leadership practices, and their positions of power in the affairs of the community. They acquire this symbolic status as a result of providing a range of services to an expectant community who see them not only as principals focused on school tasks, but also as community leaders, trusted advisors, and providers of social welfare and advice in everyday family- and community-related matters. The people in this rural town place heavy expectations on the principals in addition to having a high regard for their work. We suggest that the principals' acquired social status, i.e. their social capital, provides them with an authoritative basis from which they are able to launch their leadership practices at their respective schools.

We conclude that the principals' elevated and differentiated symbolic capital is directly informed by the manner in which the rural context affects their leadership practices. Their unique leadership habitus in this rural context allows the respective principals to establish differentiated ways in which they manifest their elevated social capital in this town.

**Keywords:** Pierre Bourdieu; rural town; schools; school principals; social capital; symbolic capital

## 1. Inleiding

Leierskap in skole wêreldwyd is by 'n kritieke kruispunt as gevolg van die funksionele siening van leierskap in skole, waardeur daar gepoog word om leierskap te definieer, op te breek en te meet, asof dit iets is wat funksioneel vasgevang kan word (Eacott 2011, Gunter 2004 en English 2006). Die werklikheid is egter so ingewikkeld dat dit nie moontlik is om die ontelbare moontlike handelinge van skoolhoofde in tabelle, modelle en diagramme vas te lê nie (Eacott 2011:136). Dit wil voorkom asof daar ook 'n leemte is in die verstaan van die komplekse wyse waarop Suid-Afrikaanse skoolhoofde se werk geposisioneer en gekondisioneer word deur die beperkings en moontlikhede van hul bepaalde werksomgewing. Dit kan daaraan toegeskryf word dat onlangse navorsing oor leierskap in skole in Suid-Afrika daartoe neig om swaar se steun op die navorsing wat die afgelope paar dekades in die VSA, Europa en Australië gedoen is (Christie 2010:697). Dit het tot gevolg dat navorsing oor leierskappraktyke van skoolhoofde in Suid-Afrikaanse skole hoofsaaklik fokus op beleidsaspekte en die opleiding en ontwikkeling van skoolhoofde, eerder as op wat skoolhoofde werklik doen (Christie 2010, Bush 2006 en Hoadley en Ward 2008).

Die werk van Suid-Afrikaanse skoolhoofde word beduidend beïnvloed deur diskoerse oor leierskap en bestuur en ook postapartheid onderwysbeleid, en neem in die proses 'n plaaslike eiesoortige vorm aan wat onderskeibaar is van internasionale praktyke (Christie 2010:694–5). Verskeie navorsers benadruk die feit dat skoolhoofde se praktyke konteksverbonde praktyk is wat nie in 'n sosiale lugleegte plaasvind nie, maar verstaan moet word in die konteks van die skool en die wyer kulturele opset (Christie 2010:708).

Dit is verder belangrik om daarvan kennis te neem dat navorsers benadruk dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur die skoolhoof se posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe skoolhoofde aanpas by die diskursiewe invloede wat hulle werksomgewing struktureer (Fataar 2009:316). Volgens Earley en Welding (2004:4) is dit vir enige ontleding van leierskap noodsaaklik om twee faktore in ag te neem: eerstens, die verhouding tussen leierskap, mag en gesag en tweedens, die feit dat leierskap te doen het met groepe en die interaksie van die mense in die groepe.

Hierdie artikel fokus op die impak van die sosiale konteks waarin die skool geleë is en die impak daarvan op skoolhoofde se leierskappraktyke. Die feit dat skole in Suid-Afrika volgens Hoadley e.a. (2009) drasties van mekaar verskil ten opsigte van die tipe gemeenskappe wat dit bedien en dat die meeste navorsing oor leierskap in Suid-Afrikaanse skole in groter sentra gedoen is, het ons tot die besef gebring dat daar nie net 'n behoefte aan navorsing oor skole in die platteland bestaan nie, maar dat navorsing oor skoolhoofde se praktyke in plattelandse skole in besonder 'n bydrae kan lewer tot 'n beter verstaan van praktyke van plattelandse skoolhoofde. Ons voer aan dat leierskappraktyke van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp verder ook 'n

plaaslike en eiesoortige plattelandse vorm aanneem soos wat konteks, en in die besonder plaaslike omstandighede, die daaglikse werk van skoolhoofde beïnvloed. Die navorsingsvraag wat ons wil beantwoord is: Hoe manifesteer die skoolhoofde se “kapitaal” in hul eiesoortige konteks op ’n plattelandse dorp?

In hierdie opsig poog die artikel om ’n beter begrip te bied van skoolhoofde se leierskappraktyke, by die interseksie van hulle sosiale konteks en skoolpraktyke. Daar word spesifiek aandag gegee aan aspekte van skoolhoofde se identiteitsvorming in ’n spesifieke landelike-dorp-konteks. Ons wil aanvoer dat “landelikheid” sentraal is in die aard van hulle habitusvorming, meer spesifiek die wyse waarop hulle sosiale kapitaal gegeneer word in wat ons beskryf as die verhewe simboliese kapitaal van hierdie skoolhoofde in hul plattelandse-dorp-konteks. Die spesifieke landelike konteks struktureer die terrein van die skoolhoofde só dat ’n verhewe vorm van simboliese kapitaal na vore kom. Hierdie verhewe vorm van simboliese kapitaal word verwerklik in, en verkry prominensie in, die leierskapidentiteite van hierdie skoolhoofde.

Die artikel is geskoei op die toepassing van die teorie van Pierre Bourdieu, ’n sosioloog en teoretikus wat ons ’n ontledingsraamwerk bied om aan hierdie fokus aandag te gee.

## 2. Metodologiese ontwerp

In hierdie afdeling volg ’n bespreking van die metodologiese ontwerp van die artikel. Dit word gedoen deur die metodes en tegnieke wat ons gebruik het, en ook die onderliggende beginsels en aannames aangaande die gebruik daarvan, te bespreek (Babbie en Mouton 2006:49). Hierdie ondersoek handel oor die eienskappe, of kwaliteite, van ’n verskynsel en word dus as kwalitatiewe navorsing beskou (Henning e.a. 2004:3). Die gebruik van kwalitatiewe data het ons in staat gestel om hierdie verskynsel, naamlik die verhewe simboliese kapitaal van skoolhoofde op ’n plattelandse dorp, te kan verstaan en te kan verduidelik hoekom dit op ’n spesifieke wyse plaasvind. Fenomenologie as kwalitatief-vertolkende navorsingsmetode het ons die grondslag gebied om te beskryf hoe vier skoolhoofde van plattelandse skole beleef dat die plattelandse onderwysveld waarin hulle werksaam is, manifesteer in die mate van verhewe simboliese kapitaal waaroor hulle beskik.

Die doel van ons navorsing was om te *verstaan* wat die plattelandse onderwysveld behels en te *interpreteer* hoe dit verwerklik word in plattelandse skole en tot gevolg het dat daar ooreenkomste, maar ook groot verskille, tussen die skole op een plattelandse dorp is. Dit plaas ons navorsing in ’n interpretatiewe teoretiese paradigma. Ontologies het die interpretatiewe paradigma die deelnemers van hierdie navorsing, die vier skoolhoofde van skole op ’n plattelandse dorp, asook die verskynsels wat bestudeer word, in



intersubjektiewe sosiale velde, naamlik die onderwyskonteks op 'n plattelandse dorp, geplaas, wat werksaamhede struktureer en begrens. In terme van epistemologie is 'n onderliggende aanname wat ons in hierdie navorsing inbring, die feit dat die skoolhoofde oor interpretatiewe stelsels beskik en daarvan gebruik maak. Laasgenoemde het in hierdie ondersoek die belangrikheid van plaaslike konteks, naamlik 'n skool in 'n plattelandse dorp, benadruk.

Die navorsingmateriaal vir hierdie artikel is afkomstig uit 'n meer omvattende navorsingsprojek oor die skoolhoofde van plattelandse skole op 'n dorp wat ons die skuilnaam Cogmans gegee het (Spies 2012). Gefokusde semigestruktureerde een-tot-een onderhoude is gebruik om inligting te versamel deur na die skoolhoofde se eie stories te luister oor hul eie leefwêreld, ten einde dit moontlik te maak om elkeen se storie oor sy sosiale leefwêreld te konstrueer. Op hierdie wyse is plaaslike verhale oor skoolhoof wees op 'n plattelandse dorp verbind aan die kritiese ontleding van die skoolhoofde se vorme van kapitaal, in besonder simboliese kapitaal. Ten einde die hoeveelheid irrelevante inligting te minimaliseer, is daar van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak om die onderhoude te rig, waarna De Vos e.a. (2006:296) verwys as die onderhoudskedule. Hierdie vraelys het bestaan uit 'n stel voorafbepaalde vrae en is gebruik om elk van die onderhoude te rig. Die vrae op die skedule het 'n logiese volgorde gevolg en is neutraal, eerder as waardegedrewe van aard. Om te verseker dat die deelnemers die geleentheid kry om hulself vrylik uit te druk, is daar van wat De Vos e.a. (2006:297) oop vrae noem, gebruik gemaak. Om sekere aspekte uit te lig, is die tegniek van fokussering aangewend om deelnemers se reaksie op spesifieke aangeleenthede te verkry.

Die deelnemers is gekies deur van 'n geskiktheidsteekproef gebruik te maak, gebaseer op hulle gewilligheid om deel van die navorsing te wees. Die deelnemers, met die skuilname Wim, Kobus, Anton en Merwe, is gekies omdat hulle die skoolhoofde van die vier laerskole in een dorp in die Bolandse platteland is, wat almal, soos Groenewald (2004:45) benadruk, oor ervaring beskik van die verskynsel wat nagevors word. Al vier skoolhoofde het amper tien jaar of meer ondervinding van skoolhoofskap op Cogmans. Wim is reeds 13 jaar skoolhoof, Anton 17 jaar, Merwe 9 en Kobus 27 jaar. Die dorp Cogmans het oor die jare die karakter aangeneem van 'n tipiese postapartheid plattelandse dorp. Dit wissel van eerstewêreldse omstandighede in die meer goeie woonbuurte tot die middelklas in die woonbuurte nader aan die sakekern en die uitgebreide arm woonbuurte op die rand van die dorp wat deur laekoste- en informele behuising gekenmerk word. Die vier skole verskil dramaties van mekaar – van die goedtoegeruste skoolgeldbetalende voormalige wit skool, met Merwe as skoolhoof, tot die twee swaktoegeruste skoolgeldvrygestelde skole met Anton en Wim as skoolhoofde, wat die bruin leerders van die dorp akkommodeer, tot die voormalige wit multigradskool in 'n vallei 30 kilometer buite die dorp wat in 1994 noodgedwonge geprivatiseer is om die voortbestaan daarvan te verseker, met Kobus as skoolhoof. Daardeur

is al die skoolhoofde van laerskole wat 'n hele gemeenskap in een dorp bedien, by die navorsing betrek. Hierdeur is verseker dat die gekose deelnemers as verteenwoordigend en geskik beskou kan word om 'n omvattende perspektief van die bepaalde verskynsel te kan verkry.

Die inligting is ingesamel deur 'n reeks onderhoude met elk van die vier skoolhoofde te voer. Die onderhoude is tot een uur per onderhoud beperk en daar is drie afsonderlike onderhoude met elke skoolhoof gevoer. Mense se optrede raak betekenisvol en verstaanbaar wanneer dit in konteks geplaas word (De Vos e.a. 2006:295), daarom is die eerste onderhoud gebruik om die konteks waarbinne die deelnemers se belewenis plaasvind, vas te lê. Die skoolhoofde is ook die geleentheid gegun om inligting oor hulself en hulle siening van die onderwys te deel.

Tydens die tweede onderhoud is die skoolhoofde aangemoedig om hulle belewenis te deel oor hoe die verskillende vorme van kapitaal werk in elkeen se konteks en die veld waarin hulle werksaam is en hoe dit in hulle leierskappraktyke verwerklik word.

In die derde onderhoud is die deelnemers aangemoedig om na te dink oor die betekenis wat hulle as skoolhoofde gee aan die ervaring van die verwerkliking van die verskillende vorme van kapitaal in hulle leierskappraktyke soos in hul bepaalde konteks beleef.

'n Elektroniese opname van elk van die onderhoude het ons in staat gestel om die inhoud van die onderhoude in teks vas te lê. Die data van die twaalf getranskribeerde onderhoude is met behulp van die rekenaarprogram Atlas.ti gekodeer, deur tekssegmente in die primêre dokumente te selekteer en kodes daaraan te koppel. Deur aanwending van Bourdieu se konsepte van veld, habitus en kapitaal as hoofkodes is die data op tematiese wyse benader en georganiseer. Die data is volledig en stapsgewys ontleed om betroubaarheid te verseker, en die proses van kategorisering is volledig uitgevoer ten einde konstruksiegeldigheid te verseker (Andrande 2009:48). Die gebruik van kodering het dit vir ons moontlik gemaak om kategorieë te skep en die verbande tussen die kategorieë bloot te lê deur te fokus op 'n geïntegreerde kern om interne geldigheid te verseker (Andrande 2009:49). Ten einde die kriteria van eksterne geldigheid te verseker, is die dimensies van ruimte en tyd in ag geneem om dit moontlik te maak om data wat in 'n bepaalde konteks genereer is, ook in 'n ander opset en tyd bruikbaar te maak.

Om te verseker dat die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir ander mense in hierdie navorsing toegepas word, is daar vooraf etiese klaring van die toepaslike owerhede verkry. Ingeligte inwilliging deur die betrokke skoolhoofde het verseker dat hulle volledig ingelig is oor die navorsing en hoekom hulle gekies is. Vertroulikheid en anonimiteit is verseker deur te verseker dat deelnemers nie geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie, deurdat die naam



van die dorp, die betrokke skole en die name van die skoolhoofde nie bekend gemaak is nie. Skuilname word deurgaans gebruik.

Die data het ons in staat gestel om die ruimtelike konteks van die skoolhoofde en hulle belewenis van hoe die ruimtelike konteks van plattelandse skole as veld op hulle leierskappraktyke inwerk, te dokumenteer. Die skoolhoofde, as konstrueerders van hul eie werklikheid, het hierdeur self aangetoon hoe die ruimtelike konteks van skoolhoofde op die platteland 'n invloed op hul simboliese kapitaal het.

### 3. Teoretiese raamwerk

In hierdie afdeling word die reeds genoemde konsepte van die Franse sosioloog Pierre Bourdieu, naamlik veld, kapitaal, praktyke en habitus, as teoretiese lense aangebied. Hierdeur wil ons 'n verband lê tussen die konsepte ten einde ons in staat te stel om die genoemde ontledingsfokus van hierdie artikel uit te lig.

Bourdieu (1984:101) gebruik die volgende formule in sy werk *Distinctions* om die konsep *praktyke* te verduidelik: [(habitus) (kapitaal)] + field = practice. Volgens Eacott (2010:222) kan praktyke deur hierdie konseptualisering vertolk word as die effek van aksie en interaksie, wat in 'n gelyke mate en gelyktydig gevorm word deur habitus en kapitaal van die betrokkenes, asook die konteks en dinamisme wat gekonstrueer word deur die gedeelde deelname in 'n gemeenskaplike veld. Skoolhoofde se praktyke is volgens Addison (2009:336) dinamies gekonstrueer, gevorm en hervorm oor tyd, na gelang van die komplekse interaksie van die skoolhoof se habitus, veld en kapitaal.

Die sosiale orde in 'n veld is volgens Thomson (2010:70) nie gelyk nie, maar hiërargies, met sommige partye wat domineer en oor besluitnemingsmag beskik oor hoe die veld funksioneer. Bourdieu beskryf die *veld*-begrip soos volg in sy werk *On television and journalism*: “A field is a structured social space, a field of forces, a force field. It contains people who dominate and people who are dominated. Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space” (Bourdieu 1998:40–1). Vir die doel van hierdie artikel is dit belangrik om daarop te let dat skoolhoofde in skole (as 'n veld) in 'n posisie is om te domineer (as gevolg van die wetlike posisie wat hulle beklee), maar ook om gedomineer te word (as gevolg van die wetlike posisie van die beheerliggaam en onderwysowerhede). Die mag waaroor skoolhoofde beskik, sowel wetlik as simbolies, bepaal volgens Bourdieu se beskrywing die posisie wat hulle in die skool as veld beklee.

Volgens Bourdieu (1977:78) vorm *habitus* die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Hy verwys daarna as “history turned into nature” (Bourdieu 1977:78). 'n Mens se keuses word bepaal deur die opsies wat op 'n gegewe oomblik binne 'n bepaalde konteks beskikbaar is

en die habitus of beliggaamde ondervinding van die mens (Maton 2010:52). Habitus is dus die skakel tussen die verlede, die hede en die toekoms, maar ook tussen die sosiale en die individuele, die objektiewe en subjektiewe, asook tussen struktuur en agentuur. Die konsep van habitus bied volgens Addison (2009:333) die sleutel om te verstaan hoe die betrokke skoolhoof sy werk en die wêreld beskou en maak dit moontlik om oor die skoolhoof as persoon te praat. Verder is dit belangrik om daarvan kennis te neem dat die skoolhoof se siening volgens Addison (2009:333) ook regstreeks verband hou met die mate van kulturele, ekonomiese, sosiale en simboliese kapitaal waaroor die bepaalde skoolhoof beskik. Addison se koppeling van habitus aan die skoolhoof se siening van sy werk en die kapitaal waaroor hy beskik, is van groot belang vir hierdie artikel, want die ontledingsfokus is juis op skoolhoofde se verhewe mate van simboliese kapitaal.

Dit is volgens Bukwe en Fjordane (2008:4) belangrik om daarop te let dat kapitaal slegs in verhouding tot 'n veld bestaan en werk. Dit kan daaraan toegeskryf word dat kapitaal mag uitoefen oor 'n veld deurdat dit die verspreiding van mag, wat die struktuur van die veld konstrueer, en die reëls daarstel wat bepaal hoe die veld funksioneer. Kapitaal is volgens Bourdieu (2004:15) alle vorme van geakkumuleerde arbeid (in sy gematerialiseerde vorm of geïnkorporeerde beliggaamde vorm) wat, wanneer dit aangewend word, individue of groepe bemagtig.

Bourdieu onderskei volgens Moore (2010:103) tussen ekonomiese kapitaal (merkantiele ruiling, met ekstrinsieke waarde) en simboliese kapitaal (soos byvoorbeeld kulturele en sosiale kapitaal, met intrinsieke waarde). Ekonomiese kapitaal is volgens Bourdieu (2004:16) kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld. Dit is die ruileenheid in die ekonomiese veld (byvoorbeeld 'n wins of 'n loon), en volgens Reay (2000:569) welvaart wat geërf of gegenerer is deur interaksie tussen die individue en die ekonomie.

Simboliese kapitaal word daarom geassosieer met dit waarna Bourdieu as 'n goedgevormde habitus verwys (Moore 2010:102). Bourdieu omskryf die begrip *simboliese kapitaal* soos volg: "Symbolic capital is a credit; it is the power granted to those who have obtained sufficient recognition to be in a position to impose recognition" (Bourdieu 1989:23). Simboliese kapitaal is volgens Bourdieu dus die mag waaroor mense beskik wat 'n posisie beklee waar hulle genoegsame erkenning geniet om gesag af te dwing.

Reay (2000:569) verwys na individuele prestige en persoonlike eienskappe soos gesag en charisma as die manifestering van simboliese kapitaal. Hierdie vorm van kapitaal kan volgens Bourdieu op twee verskillende wyses verstaan word. In die eerste plek kan dit verstaan word in terme van dit wat aan die lede van 'n bepaalde sosiale groep 'n sosiale voordeel in die gemeenskap gee, naamlik gedeelde waardes, smaak en lewenstyl. In die tweede plek kan simboliese kapitaal volgens Moore (2010:102) ook verstaan word in terme van

die verskillende waardes wat daar aan vorme van kapitaal soos kulturele kapitaal in verskillende groepe geheg word. Dit word toegeskryf aan die kwalitatiewe verskille of vorme van bewustheid in die verskillende sosiale groepe in die gemeenskap. Hierdie verskille gee volgens Moore (2010:102) aanleiding daartoe dat 'n gespesialiseerdheid of gekultiveerdheid van bewustheid onder die lede van 'n bepaalde groep ontwikkel. Laasgenoemde word onder andere toegeskryf aan die gevolg van die bemeestering van bepaalde tegnieke.

Kulturele kapitaal kom volgens Bourdieu (2004:17) in drie vorme voor, naamlik die beliggaamde (in die vorm van disposisies van die verstand en liggaam, naamlik kennis), die geobjektiveerde (in die vorm van kulturele goedere soos prente en boeke) en die geïnstitutionaliseerde vorm ('n vorm van objektivering soos opvoedkundige kwalifikasies). Volgens Bourdieu (2004:18) word kulturele kapitaal in die beliggaamde vorm geakkumuleer deur 'n tydrawende proses van selfverbetering, wat daarvan afhanklik is dat 'n mens aan jouself werk om jouself te verbeter. Hierdie proses van selfverbetering verwag sekere opofferinge van die persoon (*on paie de sa personne*). Hierdeur word eksterne waarde omgesit en word dit integraal deel van die persoon en van die persoon se habitus. Kulturele kapitaal in die geobjektiveerde vorm kom voor in boeke, skilderye, monumente en instrumente en is volgens Bourdieu (2004:19) oordraagbaar in sy materiële vorm. Wat egter oordraagbaar is, is die wettige eienaarskap en nie die vermoë of spesifieke vaardighede wat noodsaaklik is om die betrokke instrument te gebruik nie. Kulturele kapitaal in die geïnstitutionaliseerde vorm word volgens Bourdieu (2004:20) gevind in die objektivering van kulturele kapitaal in die vorm van akademiese kwalifikasies. 'n Akademiese kwalifikasie verleen aan 'n persoon kulturele kapitaal, deurdat die kwalifikasie gesertifiseer is en 'n wettige waarborg bied van 'n bepaalde kulturele bevoegdheid. Die simboliese waarde van 'n akademiese kwalifikasie in materiële terme is volgens Bourdieu (2004:21) gekoppel aan die gesogtheid van die betrokke kwalifikasie.

Sosiale kapitaal is dus die somtotaal van die werklike of potensiele hulpbronne waaroor 'n groep mense beskik (Bourdieu 2004:21). Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor 'n persoon beskik, is afhanklik van die grootte van die netwerk van konneksies wat die persoon kan mobiliseer. Dit kan volgens Bourdieu (2004:21) lidmaatskap van 'n groep behels en ook geïnstitutionaliseer word deur die gebruik van 'n gemeenskaplike naam (soos dié van 'n familie, klas, stam, party of skool).

Volgens Reay (2000:569) is dit belangrik om daarop te let dat die verskillende vorme van kapitaal nie in isolasie gesien moet word nie, aangesien een vorm van kapitaal omgesit kan word in 'n ander vorm. Lingard en Christie (2003:324) wys in hierdie verband daarop dat kulturele kapitaal onder sekere omstandighede omgesit kan word in ekonomiese kapitaal. Dit kan ook institusioneeliseer in die vorm van opvoedkundige kwalifikasies en sosiale kapitaal, wat 'n samestelling is van sosiale verbintenisse. Laasgenoemde kan

onder sekere omstandighede weer in ekonomiese kapitaal omgesit word wat kan institutionaliseer in die vorm van 'n titel. Sosiale en ekonomiese kapitaal is kragtige eenhede wat oor die grense van verskillende velde werk.

#### **4. Die plattelandse veld in verhouding tot die skoolhoofde van die vier skole**

In hierdie afdeling volg 'n ontleding van die gestruktureerde terrein van die skoolhoof se leierskappraktyke, naamlik die veld van die skoolhoof. Die afdeling bied 'n ontleding van die ligging en konteks van die skole op die plattelandse dorp en fokus op die plattelandse veld as 'n spesifieke skoolomgewing. Ons argumenteer dat die plattelandse veld in verhouding tot die vorme van kapitaal van die skole en die habitus van die onderskeie skoolhoofde tot gevolg het dat die skoolhoofde oor 'n verhewe mate van simboliese kapitaal beskik. Dit is daarom belangrik om daarop te let hoe die plattelandse veld as spesifieke skoolomgewing impakteer op die habitus van die skoolhoofde en onderskeie vorme van kapitaal van elk van die skole en dat eenvormigheid in die proses verwring word in die spesifieke konteks van elk van die vier skole.

Soos reeds vermeld, is 'n veld volgens Bourdieu (1998:40–1) 'n sosiaal gekonstrueerde gebied van aktiwiteit, met 'n groot mate van outonomie, eie logika en praktyke. Die betrokke plattelandse dorp (Cogmans) het oor die jare die karakter aangeneem van 'n tipiese postapartheid plattelandse dorp. Bepanning tydens die apartheidsjare was volgens Fataar (2009:318) gebaseer op hiërargiese rassesegregasie, met die beste deel van die dorp wat vir wit mense gereserveer is, terwyl bruin mense gedwing is om in die minder goeie dele van die dorp te vestig. Die dorp se demografiese karakter word vandag nie net deur die skeiding van rasse gekenmerk nie, maar ook deur 'n skeiding op grond van sosio-ekonomiese klas. Dit wissel van eerstewêreldse omstandighede in die meer gegoede woonbuurte tot die middelklas in die woonbuurte nader aan die sakekern en die uitgebreide arm woonbuurte op die rand van die dorp, wat deur laekoste- en informele behuising gekenmerk word. Die skoolhoofde in hierdie studie beskryf die samestelling van die mense in Cogmans as divers, met een skoolhoof (Merwe) wat beskryf dat dit “wissel van die rykste van die rykes tot regtig baie arm mense”.

Na die demokratiese oorgang in 1994 het rasse-integrasie, soos op baie ander plattelandse dorpe, geleidelik begin plaasvind, veral in die middelklas woonbuurte. Cogmans word volgens Wim ook gekenmerk deur, soos Fataar (2009:319) dit stel, onvoldoende behuising, hoë werkloosheid (tot 80% sekere tye van die jaar), enkelouerskap en 60% van die gesinne wat desperaat probeer om te oorleef op 'n maatskaplike toelaag bekend as All Pay. Die kombinasie van armoede en die dinamika van genoemde gesinne het, soos Fataar (2009:320) dit stel, 'n effek op die groter sosiale prosesse in die dorp. Die armoede is veral sigbaar onder die mense wat in plakkershutte en

agterplaasbousels, bekend as hokke, woon. Die groot baksteenskoolgebou is in sterk kontras met die omliggende huise, wat baie klein is en volgens Anton ingevolge die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) gebou is en uit slegs twee vertrekke bestaan.

Hierdie omstandighede het 'n regstreekse invloed op die vier skole op Cogmans en het tot gevolg dat die plattelandse dorp 'n spesifieke skoolomgewing is. Die skole het dit gemeen dat hulle plekke van onderrig en leer is en dat hulle leerders uit dieselfde plattelandse gemeenskap bedien. Elke skool het egter sy eie gevoel en besonderse wyse waarop dinge gedoen word. Verder is die skole volgens Christie (2008:179) 'n toonbeeld van skole in Suid-Afrika en bied hulle nie dieselfde onderwyservaring aan die gemeenskappe wat deur hulle bedien word nie. Merwe, Wim, Anton en Kobus beskryf hoe die vier skole dramaties van mekaar verskil, van die klein multigraad-privaat-skool na die goedtoegeruste voormalige wit skool wat vandag 'n ten volle geïntegreerde skoolgeldbetalende skool is, met ongeveer ewe veel wit en bruin leerders met sy groot skoolgebou en -terrein en goeie sportgeriewe, tot die twee skoolgeldvrygestelde skole wat die bruin leerders van die dorp akkommodeer met onvoldoende skoolgeboue, sonder 'n volwaardige skoolsaal en met swak sportgeriewe. Wim beskryf die skool (skoolgeldvrygestelde bruin skool) waar hy betrokke is, se fasiliteite soos volg:

Ons het in die Grondslagfase opslaangeboue wat al die afgelope 30 jaar daar staan en dit is baie warm in die somer en baie koud in die winter. Ons het een laboratorium wat nie volwaardig gebruik kan word nie, want daar word permanent klas gegee in die laboratorium. Die skoolsaal is so klein dat die kinders moet staan om almal in te pas. Ons het verder geen sportgeriewe nie.

Die skool (skoolgeldvrygestelde bruin skool) waarby Anton betrokke is, se leerdertal wissel jaarliks tussen 941 en 1 024 leerders as gevolg van mense wat seisoenwerk en stukwerk verrig en agter werk moet aantrek. Die oorgrote meerderheid van die leerders (ongeveer 80%) is afkomstig uit die woonbuurt rondom die skool, terwyl die oorblywende 20% uit die landelike gebied rondom die dorp afkomstig is. Die woonbuurt word gekenmerk deur huise wat ingevolge die HOP-program opgerig is. Dit beskik oor slegs een slaapkamer, maar word gemiddeld deur vyf tot ses mense bewoon. Die skool het volgens Anton gebrekkige geriewe en beskik nie oor 'n laboratorium of 'n skoolsaal nie. Anton stel dit soos volg:

Ons vergader maar buitekant in die vierkant. Ons gebruik 'n klaskamer vir oueraande en as dit vol is, moet party maar buite staan. Ons het wel een rugbyveld. Dit is baie ongelyk en is so gevaarlik om op te speel dat ons nou onlangs 'n staking gehad [het] van onderwysers, omdat hulle ontevrede was oor die ongelyk oppervlakte.

Hierdie situasie sien baie anders daar uit in die geval van die skool (skoolgeldbetalende skool) waar Merwe werkzaam is. Die leerdergetal is 352, waarvan 60% uit die goeie woonbuurt wat ongeveer 5 km van die skool af is, asook die landelike gebied rondom die skool. Die skool met sy goeie fasiliteite trek selfs leerders van 'n buurdorp, wat 60 km ver is.

Die skool is geseënd met 'n relatief groot skoolgebou en terrein. Die skoolgebou beskik oor agtien gewone klaskamers, 'n goed toegeruste biblioteek, 'n baie groot saal, 'n groot personeelkamer, 'n laboratorium, 'n lokaal vir Kuns en twee lokale vir Lewensoriëntering. Die skoolterrein bestaan uit twee rugbyvelde, ses netbalbane en 'n afsonderlike speelterrein vir die leerders in die Grondslagfase.

Uit die gesprekke met die skoolhoofde kom dit duidelik na vore dat die vier skole in die veld van onderwys in Cogmans in so 'n mate van mekaar verskil dat daar eintlik op een dorp inderwaarheid vier velde ter sprake is, soos wat elke skool reflekteer, wat Bourdieu (1998:40-1) beskryf as 'n sosiaal-gekonstrueerde gebied van aktiwiteit, met 'n groot mate van outonomie, eie logika en praktyke. Die vier skole op Cogmans as onderwysveld is, soos Lingard en Christie (2003:85) dit sou stel, op 'n hiërargiese wyse ten opsigte van mekaar geïmplementeer as gevolg van die ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal en die mate van oorhand wat hulle onderskeidelik verkry in die kompetisie wat daar tussen skole bestaan. Eenvormigheid word dus in die spesifieke konteks van Cogmans verwring.

Dit wil voorkom asof die sosiale orde in 'n veld nie gelyk nie, maar hiërargies is, met sommige partye wat domineer en oor besluitnemingsmag beskik oor hoe die veld funksioneer (Thomson 2010:70). Navorsing oor 'n veld behels daarom die identifisering van die dominante en gedomineerde agente in die veld en die bepaling van die verskillende vorme van kapitaal van die agente (Rawolle en Lingard 2008:732). Die skoolhoofde op Cogmans beleef dat die effek van beleidsveranderinge deurlopend veroorsaak dat die skool as veld verander (Addison 2009:332). Dit het tot gevolg dat skole op 'n bepaalde wyse geïmplementeer word om op 'n bepaalde wyse te funksioneer. Dit kom uit die gesprekke met die skoolhoofde duidelik na vore dat veral Wim, Anton en Merwe as leiers in 'n bestuursgedrewe onderwysstelsel moet funksioneer waar daar van hulle verwag word om kragtens die Suid-Afrikaanse Skolewet (Suid-Afrika 1996) onder andere verantwoordelik is vir die implementering van die onderwysdepartement se beleid en wetgewing. Anton stel dit so: "So jy probeer jou dinge doen, maar jy moet maar sorg dat dit in lyn is met die regering se beleid." Wat die skoolhoofde op Cogmans beleef, is strook met wat Christie (2010:696) benadruk, naamlik dat die skoolhoof 'n skool formeel verteenwoordig en dat die skoolhoof amptelik aanspreeklik is vir die werksaamhede en uitkomst van die skool. Die skoolhoof word in hierdie proses gebind deur die doelwitte van die onderwysowerhede en daarvoor verantwoordelik gehou dat dit werklik word in die kernaktiwiteite van die skool. Volgens Kobus werk die privaat-skool-opset anders en meng die



onderwysdepartement glad nie in by die bestuur van die skool nie. Die beheerliggaam het die finale sê, maar hy beleef dat hulle tot sy diens is en nie opdragte aan hom gee nie:

Nee, die Beheerliggaam gee vir my geen opdragte nie. Ek is die prinsipaal en ek kry geen opdragte van die Beheerliggaam nie. Ek rig eintlik versoeke aan die Beheerliggaam. So is die Beheerliggaam eintlik 'n instansie wat die skool se behoeftes diens.

Die skoolhoofde beleef dat die onderwysdepartement se maatreëls 'n groot invloed op Cogmans as 'n onderwysveld het. Die Suid-Afrikaanse stelsel van Skoolgebaseerde Bestuur het volgens Christie (2010:703) nie net die omvang van die werk van skoolhoofde vergroot nie, maar ook 'n dualistiese stelsel van beheer en bestuur ingestel, deurdat beheerliggame uitgebreide magte ontvang het wat die werk van die skoolhoof regstreeks beïnvloed. Behoudens artikel 16(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) van 1996 (Suid-Afrika 1996) setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam, maar tree die skoolhoof volgens artikel 16(3) as die professionele leier op skoolvlak op. As professionele leier is die skoolhoof kragtens SASW artikel 16A(2) onder andere verantwoordelik vir die implementering van die opvoedkundige programme en kurrikulum, die bestuur van die opvoeders en die steunpersoneel en die implementering van beleid en wetgewing. Die meeste lede van die ouerkomponent van die beheerliggame van die skole op Cogmans is van die werkersklas wat saans laat huis toe kom. Hulle kry volgens die skoolhoofde nie tyd om die rol te speel soos uiteengesit in artikels 20 en 21 van die SASW nie en is meestal afhanklik van die leiding wat hulle van die skoolhoof kry. Hierdeur het die skoolhoofde op Cogmans, in ooreenstemming met die bevindinge van Fataar (2009:329), hulself in 'n beherende rol in die beheerliggaam gevestig. Die betrokke skoolhoofde voer dus noodgedwonge self die werksaamhede uit wat ingevolge artikels 20 en 21 op beheerliggame van toepassing is en het daardeur volle beheer verkry oor die beheerprosesse in die skole (Fataar 2010:329). Dit het baie duidelik na vore gekom by Wim en Anton, wat by die skoolgeldvrygestelde skole betrokke is wat gemeenskappe met 'n relatief lae geletterdheidsvlak bedien: "Hulle bevraagteken nie en meng ook nie in nie. Hulle aanvaar dit as vanselfsprekend dat ek oor die kundigheid beskik. Die Beheerliggaam vertrou my totaal en al" (Wim).

Kobus beleef dat die beheerliggaam van 'n privaatskool die finale sê het oor die beheer en die bestuur van die skool en nie die onderwysdepartement nie. Daarom is 'n duidelike uiteensetting van wat sy verantwoordelikhede is en wat die verantwoordelikhede van die beheerliggaam is, noodsaaklik:

Ek dink ons ouers wat in die Beheerliggaam dien, besef duidelik die riglyne. Die professionele deel van die skool is my verantwoordelikheid. Die Beheerliggaam vertrou my ten volle dat dit wat by die skool aangebied word, die regte dinge is. (Kobus)

In die volgende afdeling word aangetoon dat die plattelandse veld as spesifieke skoolomgewing op die habitus van die skoolhoofde impakteer.

## **5. Die skoolhoofde se verskillende habitusse**

Ons wil argumenteer dat die spesifieke onderwysveld tot gevolg het dat bepaalde tipe leierskappraktyke in die veld gevestig word, wat dan as gesaghebbend voorgelê word. Laasgenoemde het tot gevolg dat plattelandse skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die impak van die veld op die skole in die plattelandse konteks. Hier bespreek ons dus hoe die skoolhoofde se leierskaphabitusse in reaksie op die diskursiewe impak van veld op die skole in die plattelandse konteks reageer. Deur die vier skoolhoofde se verskillende habitusse in verhouding tot die skoolkonteks van die plattelandse veld te beskryf, wil ons benadruk dat hulle oor verskillende habitusse beskik.

Soos reeds vermeld, verwys Bourdieu (1977:78) na habitus as “history turned into nature” en vorm dit die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens. Die konsep is juis ontwikkel in reaksie op die vraag oor hoe gedrag gereguleer word sonder dat dit die produk is van gehoorsaamheid aan reëls en om te verklaar hoe sosiale strukture en individuele agentuur versoen kan word deurdat die uiterlike sosiale en die innerlike self meewerk om mekaar te vorm (Maton 2010:50). Skoolhoofde se optrede word dus 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. Hierdeur maak die konsep van habitus dit moontlik om praktyke aan skoolhoofde deur middel van ’n stelsel van beliggaamde disposisies te verbind (Rawolle en Lingard 2008:731). Dit kan daaraan toegeskryf word dat die keuses wat die skoolhoofde maak, bepaal word deur die opsies wat op ’n gegewe oomblik binne die skole op ’n plattelandse dorp beskikbaar is en deur die habitus of beliggaamde ondervinding van die skoolhoofde (Maton 2010:52). Die konsep van habitus bied dus die sleutel om te verstaan hoe die betrokke skoolhoofde hulle werk en die wêreld beskou en maak dit moontlik om oor die skoolhoof as persoon te praat. Uit die gesprekke met die skoolhoofde het dit duidelik na vore gekom dat daar gemeenskaplikhede tussen die vier skoolhoofde is, maar dat Wim, Merwe, Anton en Kobus elkeen op ’n unieke wyse keuses maak en dat elkeen op sy eie unieke manier optree.

Al vier die skoolhoofde het die onderwysberoep betree hoofsaaklik omdat hulle lief is daarvoor om met kinders te werk en graag ’n verskil in kinders se lewens wou maak, en al vier die skoolhoofde voel geroepe daartoe om kinders tot volwassenheid te begelei. Merwe, Anton, Wim en Kobus se professionele identiteit het egter ontwikkel in wat Fataar (2009:322) beskryf as die “rasgebaseerde skoolstelsel” wat voor 1994 in Suid-Afrika toegepas is. Veranderinge in die onderwys na 1994 as gevolg van die regering se fiskale beleid en die besnoeiing wat daarmee gepaard gegaan het, het volgens Fataar

(2009:322) tot 'n groot verlies aan bestuurskundigheid in skole aanleiding gegee, maar het daarmee saam die geleentheid geskep vir Anton, Wim en Merwe om as skoolhoofde aangestel te word en vir Kobus om die skoolhoof van 'n privaatskool te word. Hulle aanstellings in bestuursposisies het egter nie met substantiewe bestuursopleiding gepaard gegaan nie. Die kombinasie van 'n jeugdige aanstelling, beperkte bestuursondervinding en 'n gebrek aan formele opleiding het die rol van skoolhoof 'n groot uitdaging gemaak. Uit die gesprekke met die skoolhoofde, het wat Addison (2009:333) as 'n individuele wyse van reaksie op 'n unieke ondervinding van die veld beskryf, duidelik na vore gekom. Daar is duidelike gemeenskaplikhede tussen die vier skoolhoofde wat saam werksaam is in dieselfde plattelandse dorp, maar Wim, Merwe, Anton en Kobus reageer elkeen op 'n unieke wyse deur die keuses wat hulle maak. Al vier die skoolhoofde het hulle formele onderwyskwalifikasies oor die jare met nagraadse kwalifikasies aangevul en het tans almal amper tien jaar of meer ondervinding van skoolhoofskap op Cogmans.

Wim is reeds vanaf 1983 aan die skool verbonde en vanaf Januarie 1998 as skoolhoof. Dit is vir Wim in die konteks van sy skool noodsaaklik om baie georganiseerd te wees en om daardeur vir die leerders, wat oorwegend uit 'n moeilike en ongeordende omgewing kom, by die skool 'n veilige ruimte te skep: "Die eerste vaardigheid wat vir my belangrik is, is dat jy baie georganiseerd moet wees. Hulle kom self uit 'n deurmekaar omgewing en by die skool moet ek 'n veilige ruimte skep vir die kinders." Hy beskou dit verder as sy roeping om kinders te lei tot selfstandigheid met die oog op die naskoolse lewe. Daarom is dit vir Wim onaanvaarbaar dat uitsette van skole in die vorm van prestasiedoelwitte gemeet word. 'n Skool is volgens hom 'n baie wyer en groter organisasie as wat sy leerders se sistemiese toetsuitslae aantoon. Wim het 'n onderwyser geword en later 'n skoolhoof om 'n opvoeder van kinders te wees.

Dit is nie verbasend dat die skoolhoofde hulself eerstens sien as tot diens van die gemeenskap nie. Hierdie benadering het tot gevolg dat hulle fokus op opvoeding en onderwys, eerder as op die rigiede nakoming van riglyne. Wim beklemtoon sy benadering soos volg: "Om kinders se hand te vat en van hulle grootmense te maak wat hul plek in die wêreld kan volstaan. Ek fokus dus op opvoeding en onderwys, eerder as die rigiede nakoming van riglyne en beleid."

Beide Wim en Anton beskou dit as noodsaaklik, veral gesien teen die agtergrond van die ongeordende omgewing waaruit die leerders kom en waar ouers nie hulle verpligtinge teenoor hulle kinders nakom nie, om 'n veilige ruimte vir die kinders te skep. Hulle voel instinktief daartoe geroepe om hierdeur die rol van 'n vaderfiguur te speel, en in die proses vertolk hulle ook die rol van opvoedkundige, fondsinsamelaar, maatskaplike werker en huweliksberader wat daarop fokus om die hele gemeenskap op te voed. Anton beskryf hierdie breër aanslag soos volg:

Ek het nou die dag vir my ma gesê dis eintlik so wonderlik dat mense wat nie meer by die skool is nie, as hulle raad soek, dan maak hulle 'n afspraak met my. Ek moet hulle help. Dan voel ek nou, maar hoekom het julle nou op my besluit? En dis nou weer daai kwessie van jy is die leiersfiguur in die gemeenskap. Jy is die skoolhoof en ek het grootgeword hier tussen hierdie mense. Dit laat my nogal somtyds voel ek bereik iets. Ek het 'n rol te speel hier.

As gemeenskapsleiers is hulle deurentyd bewus van die oë van die hele gemeenskap wat op hulle is en besef hulle terdeë watter groot verantwoordelikheid daar met hulle werk gepaard gaan. Anton stel dit soos volg: “Nou die dag het ek gesê jy as 'n skoolhoof moet 'n perfekte lewe lei, want ek moet vir hulle 'n rolmodel wees. Hulle moenie skaam wees vir hulle skoolhoof nie.” Hierdie groot vertroue en verwagting wat die gemeenskap van hulle het, plaas baie druk op hulle en veroorsaak spanning in die sin dat hulle voel asof hulle op twee stoele sit: dié van die gemeenskap en dié van die onderwysdepartement, wat boonop nog somtyds teenstrydig met mekaar is. Hierdie benadering kan in Anton se geval daaraan toegeskryf word dat hy 'n boorling van die gemeenskap is en baie goed vertrou is met die probleme en verwagtinge in die gemeenskap. Hy kom uit 'n arm huishouding, waar beide ouers slegs oor laerskoolopleiding beskik het en handarbeid verrig het. Hy het sy eerste onderwyspos in 1979 by 'n landelike skool in die distrik van sy tuisdorp aanvaar en is sedert 1987 'n skoolhoof, eers van 'n landelike skool in dieselfde distrik en in 1994 die skoolhoof van sy huidige skool. Soos in die geval van Wim sien Anton homself as 'n opvoeder, iemand wat bereid is om 'n pad saam met kinders te stap. Hy verduidelik dat hy maar probeer om die kind te help tot op die uiterste. “So mens moet bereid wees om hier 'n ekstra paadjie saam met die kinders te stap en jy kan nie veroordelend wees nie.”

Merwe het onderwyser geword omdat hy baie lief is vir sport. Volgens hom was dit “altyd 'n groot aantreklikheid gewees, want onderwysers kan 'n groot deel van die dag besig wees met sport en sport is deel van my liefde en uit die aard van die saak om met kinders te werk”. Merwe se onderwysers was goeie rolmodelle wat hom geïnspireer het om ook onderwyser te word. Anders as in die geval van Anton en Wim, plaas Merwe 'n baie hoë premie daarop om te kan diversifiseer en om te kan bestuur. Merwe verduidelik:

Jy is nie net 'n skoolhoof hier nie. Jy is ook 'n skoolhoof in die gemeenskap. Daar is 'n diverse program waar jy op moet fokus. Ek hou van die bestuur van die skool. Ek hou daarvan om die personeel so te beïnvloed dat hulle die werk so doen soos wat ek hierdie skool se visie en my visie sien.

Merwe beleef, soos Wim en Anton, dat die gemeenskap sekere eise aan skoolhoofde stel wat somtyds bots met die verwagtinge van die onderwysdepartement. Anders as Anton en Wim, is Merwe se benadering meer taakgeoriënteer en voel Merwe genoodsaak om die beleid en

verwagtinge van die onderwysdepartement uit te voer, al beleef hy dit as somtyds teenstrydig met sy eie prioriteite, en somtyds teensinnig. Volgens Merwe is jy óf 'n agent van die staat óf in diens van die gemeenskap. Hy self is volgens hom meer geneig om die staat te dien: “Ek is egter baie meer geneig om tevredenheid by die departementele beamptes te skeep as wat jy miskien die behoeftes van jou gemeenskap in gedagte sou hou.” Dit kan moontlik toegeskryf word aan die twee jaar diensplig wat hy verrig het voordat hy hom as onderwyser bekwaam het. Merwe plaas 'n hoë premie op sy vermoë om te kan diversifiseer, met ander woorde om op 'n verskeidenheid aktiwiteite te konsentreer en met 'n verskeidenheid mense te werk. Hy hou daarvan om te bestuur en dit is vir hom lekker om mense te beïnvloed om 'n gedeelde visie te kan bereik. Merwe se aanslag kan ook deels daaraan toegeskryf word dat hy voorheen by twee vooraanstaande stadskole betrokke was voordat hy die pos op Cogmans aanvaar het. Hier was Merwe blootgestel aan 'n bepaalde manifestering van die logika van die mark en het dit deel geword het van die logika waarmee hy die wêreld interpreteer en verstaan. Die feit dat hy boonop van skooltyd af as 'n leier gesien is en leierskapsposisies beklee het, veroorsaak dat hy van nature op baie verskillende plekke tegelyk betrokke is; soos hy dit self beskryf, hy is 'n “seekat met baie arms”. Ons wil suggereer dat Merwe se benadering dat leerders skoolgaan moet geniet, voortvloei uit sy eie skooldae, wat vir hom lekker was, en dat hy daarom na die onderwys as 'n “goedvoel besigheid” verwys. Die logika van die effektiwiteit van die mark het in so 'n mate 'n oorredende effek op Merwe se denkwysse gehad dat dit deel geword het van die logika waarmee hy die wêreld interpreteer en verstaan. Dit wil egter voorkom asof die inwerking van die plattelandse konteks op sy habitus tot gevolg het dat markgedrewenheid nooit volslae inslag gevind het in sy leierskaphabitus nie.

Kobus se besondere liefde vir kinders het hom laat besluit om 'n onderwyser te word. Hy het van 1979 tot 1983 by een van die grootste skole in die Wes-Kaap skool gehou en het dit oorweeg om na 'n onaangename ervaring die onderwys te verlaat. Hy is egter sedert 1984 die skoolhoof by sy huidige skool, wat sedert 1994 as 'n privaatskool funksioneer. Kobus fokus op die kind en glo dat kinders lief moet wees vir hulle skool en dat leer op 'n gemaklike wyse moet plaasvind, sonder dat prestasie benadruk word. Hy voel sterk dat die skool “eerder [moet] fokus op die opvoeding van die kind in sy totaliteit”. Die gasvryheid waarmee Kobus ontvang is en die honger wat die kinders gehad het om te leer, het 'n blywende indruk op hom gemaak toe hy ongeveer 30 jaar gelede as skoolhoof by sy huidige skool begin het. Dit verklaar in 'n mate waarom hy vandag nog die skool as een groot gesin beskryf en glo dat kinders lief moet wees vir hulle skool en dat leer op 'n gemaklike wyse moet plaasvind, sonder dat prestasie benadruk word. Kobus het die skuif van die stad na die platteland gemaak juis om sy eie kinders bloot te stel aan die platteland. Die feit dat die beheerliggaam van die privaatskool in 'n posisie is om Kobus te beskerm teen die diskursiewe neoliberalistiese impak en hom toelaat om sy roeping as skoolhoof op 'n bepaalde wyse uit te leef, het tot gevolg dat sy leierskaphabitus op 'n spesifieke wyse reageer op

die diskursiewe neoliberale impak op sy skool in die plattelandse konteks. Hy kan 90% van sy tyd in die klaskamer deurbring en hoef nie daaglik die leierskaprol te speel wat 'n mens van die hoof van 'n privaatskool sou verwag nie.

Die eise wat aan skoolhoofde se habitus gestel word as gevolg van 'n veranderde onderwysveld (Lingard en Christie 2003:322), kom beslis na vore onder die plattelandse skoolhoofde waar hulle in 'n geslote gemeenskap werk, vertrou word en gesien word as die leiers van die gemeenskap. Dit is dan ook nie verbasend nie dat die skoolhoofde inderwaarheid optree as 'n filter wat beleid aanpas en verpersoonlik sodat dit die belange van die bepaalde skoolgemeenskap dien. Die skoolhoofde se plattelandse, Cogmans-gevormde habitus stem in 'n mate ooreen met dié van ander skoolhoofde binne die breë onderwysveld as gevolg van gemeenskaplikhede soos formele kwalifikasies, kursusse en leiding deur die onderwysdepartement. Hulle vertoon dus eienskappe wat Lingard en Christie (2003:322) 'n partikuliere habitus noem, wat geassosieer kan word met effektiewe praktyke en die waarskynlikheid van sukses as skoolhoof. Hul habitus is egter ook eiesoortig aan die platteland en Cogmans en die produk van disposisies wat oor die tyd gevorm het tydens die skoolhoofde se skoolhoofskap op Cogmans. Die skoolhoofde het inderwaarheid 'n habitus aangeneem wat in effek die beliggaming is van die professionele posisie as skoolhoof van die bepaalde skool op 'n bepaalde plattelandse dorp, beklee met baie simboliese kapitaal. Hulle is skoolhoofde wat as gevolg van die manifestering van neoliberalisme in 'n nommerstelsel werksaam is, maar nie die leerders en gemeenskap as nommers sien en hanteer nie.

Die konsep van habitus het dit moontlik gemaak om op die disproporsionele interaksie en die terrein van die skoolhoof en sy reaksie in verhouding tot habitus te fokus en aan te toon hoe vier verskillende skoolhoofde op een plattelandse dorp se leierskaphabitusse in reaksie op die diskursiewe neoliberale impak op die skole in die plattelandse konteks reageer. In die volgende afdeling volg 'n bespreking waar ons uitbeeld hoe die aspek van simboliese kapitaal vergestalt in die habitusse van hierdie skoolhoofde in Cogmans.

## **6. Die verhewe simboliese kapitaal van die skoolhoofde op 'n plattelandse dorp**

Die doel van hierdie afdeling is om 'n ontleding aan te bied van die vorme van kapitaal van die skoolhoofde van 'n plattelandse dorp en die mate van verhewe simboliese kapitaal te benadruk. Die argument wat ons hier aanbied, is dat die skoolhoofde se verhewe mate van simboliese kapitaal regstreeks beïnvloed word deur hoe die plattelandse veld werk en watter vorme van kapitaal hoog geag word in die veld. Hierdeur wil ons onself in 'n posisie plaas om deur 'n ontleding van die skoolhoofde se kapitaal aan te toon en te benadruk hoe die



onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werksaam is by skole op een plattelandse dorp, elkeen oor 'n eie mate van verhewe simboliese kapitaal beskik. Ons wil aanvoer dat die verhewe mate van elkeen se simboliese kapitaal toegeskryf kan word aan hulle verskillende vorme van kapitaal, elkeen se gevormde skoolhoofhabitus en die posisie wat elkeen as skoolhoof in die plattelandse veld beklee. Bourdieu onderskei volgens Moore (2010:103) tussen ekonomiese kapitaal (merkantiele ruiling, met ekstrinsieke waarde) en simboliese kapitaal (soos byvoorbeeld kulturele en sosiale kapitaal, met intrinsieke waarde). Vervolgens dus 'n bespreking van elk van die vorme van kapitaal afsonderlik met verwysing na die skoolhoofde in hul landelike skoolkonteks.

### **6.1 Ekonomiese kapitaal**

Ekonomiese kapitaal is volgens Bourdieu (2004:16) kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld. Uit die gesprekke met die skoolhoofde kom dit duidelik na vore dat die ekonomiese kapitaal op 'n plattelandse dorp nie eweredig versprei is nie en dat die mate van ekonomiese kapitaal waaroor die onderskeie skole op een plattelandse dorp beskik, baie van skool tot skool verskil. Die ekonomiese kapitaal waaroor die skoolgemeenskap beskik, beïnvloed volgens Fataar (2007:607) die institusionele identiteit van die skool en watter waarde daar aan skole geheg word. Dit het tot gevolg dat die skole inderwaarheid 'n versagte identiteit aanneem op grond daarvan dat hulle strategies deel word van, en reageer op, die gemeenskap se dinamika om te oorleef. In die geval van Cogmans is daar dele van die dorp wat bewoon word deur mense wat seisoenwerk verrig, van All Pay (staatstoelae) afhanklik is vir 'n inkomste en sukkel om te oorleef. Die skole op Cogmans wat in hierdie gebiede geleë is en waar Anton en Wim werksaam is, is ingevolge Artikel 39 van SASA tot skoolgeldvrygestelde skole verklaar en daar mag nie verpligte skoolgelde gehef word nie. Dit hou volgens Wim egter nie vir die skole regstreekse voordele in nie. Hy suggereer dat toe die skool in die verlede nog skoolgeld kon vra, "het ons 'n baie groter inkomste gehad en beter beheer gehad. Ons het dubbeld soveel geld gehad as wat ons tans het." Beide skole probeer om die geld wat hulle van die onderwysdepartement kry, aan te vul deur fondsinsamelings, maar dit is 'n opdraande stryd, omdat die skool volgens Anton nie "'n groot inkomste kry uit 'n funksie wat ons hier reël nie. Ons het verlede week 'n funksie gehad waar ons maar R1 000 gemaak het."

Aan die ander kant mag die staatsondersteunde skool waar Merwe werksaam is en wat in die meer gegoede deel van die dorp geleë is, wel skoolgelde hef. Die meer gegoede status hou egter vir die skool ook nadele in, deurdat die skool as gevolg van die kwintiel-indeling ingevolge artikel 35 van SASA, slegs 4% van sy begrote fondse van die staat ontvang en die res van die uitgawes meestal deur verpligte skoolgelde gedek word. Die invloed van leerders uit die arm sosio-ekonomiese dele van die dorp na die skoolgeldbetalende skool, en die stelsel waardeur daar vrystelling van

skoolgelde vir ouers met 'n lae inkomste gegee moet word, het tot gevolg dat bykans 35% van die leerders in Merwe se skool kwalifiseer vir vrystelling van skoolgelde. Dit dra by tot die diverse samestelling, wat Merwe beskryf as “die rykste van die rykes tot regtig baie arm mense”. Dit maak dat die skool onder druk is om fondse te in om hulle boeke te laat klop, omdat hulle, volgens hom, dit “probeer [...] hou by een fondsinsamelingsprojek per kwartaal”.

Privaatskole se finansies werk volgens Kobus heeltemal anders, en buiten 'n subsidie van die staat is die skool self daarvoor verantwoordelik om alle fondse te genereer. Die feit dat die leerders in die privaatskool oorwegend uit bogemiddelde huishoudings afkomstig is, beteken dat die ouers hulle verpligtinge teenoor die verpligte skoolgelde getrou nakom en ook baie by fondsinsamelings betrokke is, en dit dra daartoe by dat dit goed gaan met die skool se finansies.

Dit kom uit die gesprekke met die skoolhoofde dus duidelik na vore dat die drie verskillende tipes plattelandse skole oor verskillende mates van ekonomiese kapitaal en institusionele identiteit beskik. Eienskappe soos 'n goedgevormde habitus, gevoel vir die spel en kennis gee hulle die gesag om erkenning af te dwing en, volgens Moore (2010:102), 'n sosiale voordeel in die gemeenskap.

In die hieropvolgende afdeling word 'n ontleding gebied van die simboliese kapitaal van die vier skoolhoofde.

## **6.2 Simboliese kapitaal**

Simboliese kapitaal kan volgens Moore (2010:102) verstaan word in terme van die verskillende waarde wat daar aan vorme van kapitaal in verskillende groepe geheg word. Hier volg 'n bespreking van die kulturele en sosiale kapitaal as vorme van simboliese kapitaal van die skoolhoofde in Cogmans. Die gesprekke met die skoolhoofde het duidelik aan die lig gebring dat die kulturele kapitaal op 'n plattelandse dorp baie oneweredig versprei is en dat die skole hierdie oneweredige verspreiding weerspieël.

Die armer dele van Cogmans word gekenmerk deur wat Fataar (2007:607) as 'n afwesigheid van fatsoenlike familiereproduksie beskryf. Dit kan toegeskryf word aan die onstabiele familie-opset, met gesinne wat sonder die biologiese vader moet funksioneer en die feit dat die moeder of broodwinner, wat oorwegend laagbesoldigde werk verrig, lang ure moet werk om in die basiese behoeftes te voorsien en meestal nie tuis is nie. Dit is in sterk kontras met die situasie by die skool in die meer gegoede deel van die dorp, waar beide ouers meestal betrokke is by die gesinsopset en kinders deurlopende ondersteuning ontvang van ouers wat oorwegend geskoolde werk verrig. Die nosie van kulturele kapitaal as teoretiese hipotese maak dit volgens Bourdieu (2004:17) moontlik om in die veld van die onderwys die ongelyke skolastiese prestasie van kinders wat afkomstig van verskillende sosiale klasse is, te verklaar deur

akademiese sukses te verbind aan die kulturele kapitaal van verskillende klasse. Laasgenoemde kan as verklaringsdien vir die groot verskil wat daar tussen die uitslae van die geletterdheids- en gesyferdheidsuitslae van die drie staatsondersteunde skole op Cogmans is. Die skole in die armer dele van die dorp vaar beduidend swakker as die skool in die meer gegoede deel, met 50% vir geletterdheid teenoor 80% en 0% vir gesyferdheid teenoor 60%.

Ook ten opsigte van kulturele kapitaal in die geïnstitusionele vorm is die situasie in Cogmans verwring. Uit die ondersoek met die skoolhoofde het dit duidelik na vore gekom dat ouers in die armer dele van die dorp se akademiese kwalifikasies volgens Wim en Anton laag is en dat selfs die beheerliggaamde oorwegend slegs oor 'n graad 9-kwalifikasie beskik. Daarteenoor beskik die meerderheid ouers by die meer gegoede skole oor 'n graad 12 en selfs naskoolse kwalifikasies. Die kulturele kapitaal in Cogmans is in sy geïnstitusionele vorm hoofsaaklik gekonsentreer in die skoolgeldbetalende en privaatskool. Al vier die skoolhoofde het egter, soos reeds vermeld, hulle formele onderwyskwalifikasies oor die jare met nagraadse kwalifikasies aangevul en ons wil aanvoer dat hierdie geïnstitusionele vorm van kulturele kapitaal tot 'n verhewe mate van simboliese kapitaal op 'n plattelandse dorp mag bydra.

Die hoeveelheid sosiale kapitaal waaroor 'n mens beskik, is volgens Bourdieu (2004:21) afhanklik van grootte van die netwerk van konneksies wat die persoon kan mobiliseer en die volume van die kapitaal (ekonomies, kultureel en simbolies) waaroor elk van die mense beskik, wat deel vorm van die netwerk van konneksies. 'n Skool se netwerk van konneksies is dus die somtotaal van die volume kapitaal waaroor al die ouers en belanghebbendes saam beskik. Dit is duidelik dat, net soos in die geval van ekonomiese en kulturele kapitaal, die verskillende skole se skoolhoofde en skoolgemeenskappe nie oor dieselfde mate van sosiale kapitaal beskik nie. Die skoolgemeenskap wat die twee skoolgeldvrygestelde skole bedien, beskik oor 'n beperkte netwerk van konneksies en het min invloed as gevolg van die feit dat die lede van die twee skole se skoolgemeenskappe óf werkloos is, óf van 'n staatstoelaag leef of meestal handarbeid (seisoenwerk op plase en in fabriek) en in sommige gevalle selfs trekarbeid verrig. Die betrokke skole, wat dit die nodige het, ontvang verder baie beperkte ondersteuning van die dorp se sakegemeenskap. Anton beskryf dit soos volg: "Huidig sit ons met die fabriek wat toegemaak het in die dorp self en nou sit die mense sonder werk; met ander woorde hulle is werkloos vir meer as die helfte van die jaar."

Dit is in sterk kontras met die skoolgemeenskap van die skoolgeldbetalende skool wat volgens Merwe te danke is aan die groep invloedryke ouers (werkgewers en professionele mense) wat 'n groot netwerk van konneksies kan mobiliseer. Die volume van die kapitaal (ekonomies en simbolies) waaroor die groep invloedryke ouers beskik, het dus tot gevolg dat die skool oor 'n beduidende mate van sosiale kapitaal beskik. As gevolg van die ligging van die skool, beter geriewe en die netwerk van konneksies van die

skoolgemeenskap, wil die gemeenskap van Cogmans volgens Merwe graag by die skool betrokke wees.

Jy moet 'n goeie gevoel skep van jou skool buite die skool, want jy wil ook die breë gemeenskap betrokke hê by die skool. Ons kry nie geld daarvoor nie, dis bloot om mense betrokke by die skool te kry wat normaalweg nooit by die skool sou kom nie of wat baie jare gelede by die skool betrokke was.

Die privaatskool het ook 'n hoë konsentrasie invloedryke ouers (hoofsaaklik plaaseienaars), wat veroorsaak dat die grootte van die netwerk van konneksies wat die skoolgemeenskap kan mobiliseer en die volume van die kapitaal waaroor die groep invloedryke ouers beskik, volgens Kobus buite verhouding is ten opsigte van die aantal leerders wat daar in die skool is. Hierdie situasie word verder versterk deur die feit dat selfs die ouer boere, wat nie meer kinders in die skool het nie, ook die skool goedgesind is. Kobus beskryf dit soos volg: “Ons het regtig by ons funksies en by alles wat ons aanpak, goeie samewerking. Ek dink groot skole kan by ons kom kers opsteek wanneer dit kom by ouerbetrokkenheid.”

In die volgende afdeling volg 'n bespreking van die verhewe mate van simboliese mag van die skoolhoofde.

Soos reeds vermeld, is simboliese kapitaal volgens Bourdieu (1989:23) die mag waaroor mense beskik wat posisies beklee waarin hulle genoegsame erkenning geniet om erkenning af te dwing. Dit het baie duidelik na vore gekom dat plattelandse skoolhoofde oor baie simboliese kapitaal beskik, veral Wim en Anton, wat by skoolgeldvrygestelde skole betrokke is wat gemeenskappe met 'n relatief lae geletterdheidsvlak bedien. Wim en Anton beleef dat die posisie van skoolhoofskap hulle in 'n magsposisie plaas waar hulle genoegsame erkenning geniet om erkenning af te dwing in die skool en die gemeenskap. Die skoolhoof word volgens hulle deur die gemeenskap, beheerliggaam, personeel en leerders beslis beskou as die kundige persoon en daarom word hy met groot respek behandel. Volgens Wim aanvaar hulle “as vanselfsprekend dat ek oor die kundigheid en die mag beskik om die take te verrig”. Anton beaam hierdie situasie: “Alles wat by die skool gebeur, in watter opsig ook al, moet by my verbykom, ek het die mag om ja of nee te sê. Dit gee geweldig baie mag.”

Anton beleef dat die persepsie by die ouers en gemeenskap bestaan dat net die skoolhoof oor hierdie mag beskik, en dat dit tot gevolg het dat die skoolhoof alles self moet hanteer. Anton verwys na sy sentraliteit in sy skool se alledaagse aktiwiteite deur te verduidelik dat hy “twee adjunkhoofde het, maar hulle [ouers en ander gemeenskapslede] kom sit hierso en wag dat die hoof hulle moet sien”. Hierdie simboliese magsposisie maak dit vir die skoolhoofde moontlik om te fokus op wat Fataar (2009:324) beskryf as daaglikse handeling van die skoolhoofde wat nie noodwendig deur wetgewing

voorgeskryf word nie. Dit is egter juis hierdie handeling wat eerder 'n diens aan die gemeenskap is, wat volgens Fataar (2009:324) kredietwaardigheid aan die skoolhoofde in 'n gemeenskap gee. Hierdie aktiwiteite behels in die geval van Cogmans meestal versoeke om lede van die gemeenskap van raad te bedien, te help om briewe te skryf, dokumente te lees en te interpreteer, vorms in te vul en berading aan gesinne te verskaf. Uit die onderhoud met die skoolhoofde kom dit duidelik na vore dat in die geval van Anton en Wim die daaglikse versoeke van die gemeenskap toeneem soos wat lede van die gemeenskap toenemend die skole sien as plekke van hulpverlening aan die gemeenskap, eerder as slegs plekke van onderrig en leer. Volgens Wim en Anton maak die magsposisie dit moontlik om huisbesoek te doen as daar vermoed word dat daar probleme tuis is en om voedingskemas by hulle onderskeie skole te inisieer. In Anton se geval ontvang meer as 500 kinders daaglik kos by die skool. Anton gebruik verder sy magsposisie om wat hy as Christelike waardes beskryf, by die gemeenskap en leerders te vestig deur soggens voor die skool begin, geestelike musiek vir die gemeenskap oor 'n luidsprekerstelsel te speel.

Al vier skoolhoofde betrokke by hierdie navorsing is baie bewus van die feit dat die posisie van simboliese mag nie net die oë van die gemeenskap daaglik op hulle vestig nie, maar ook dat daar 'n groot behoefte aan leiding oor algemene sake onder die lede van die gemeenskap bestaan. Anton stel dit so: "Nou die dag het ek gesê jy as 'n prinsipaal moet 'n perfekte lewe lei, want ek moet vir hulle 'n rolmodel wees. Hulle moenie skaam wees vir hulle prinsipaal nie." Die voordeel wat dit vir die skoolhoofde op Cogmans inhou, is dat hulle, soos Fataar (2010:325) dit stel, 'n sentrale rol speel in die sosiale dinamika van die gemeenskap en daardeur invloed verkry in die verskillende geestelike, sport- en kulturele groeperings in die gemeenskap. Hierdeur het die skoolhoofde verhoudings opgebou wat aan hulle 'n netwerk van kontakte voorsien met die verskillende sosialediensgroepe in die gemeenskap, soos die plaaslike kliniek, die polisie en maatskaplike dienste. 'n Telefoonoproep van die skoolhoof aan een van hierdie diensgroepe het dan ook gewoonlik 'n spoedige reaksie tot gevolg. Hierdeur kan die skoolhoofde op Cogmans sorg dat probleme soos wanvoeding, kindermishandeling en alkoholmisbruik aandag ontvang.

Die simboliese magsposisie van die skoolhoof op 'n plattelandse dorp veroorsaak dat hy by gemeenskapsorganisasies betrokke moet wees. Merwe sê: "Daar word van my verwag dat jy betrokke sal wees, byvoorbeeld kerke, verskillende liefdadigheidsorganisasies, verskillende sportklubs. Mense wil jou graag daar sien." Die gemeenskap op 'n plattelandse dorp soos Cogmans het groot verwagtinge van en agting vir die werk van die skoolhoofde. Dit veroorsaak dat die betrokke skoolhoofde oor 'n verhewe mate van simboliese kapitaal beskik. In hierdie opsig wil ons aansluit by Fataar (2009:316), wat benadruk dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur hul posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe hulle by die diskursiewe invloede wat hul werksomgewing struktureer, aanpas.

## 7. Gevolgtrekking

Die wyse waarop Suid-Afrikaanse skoolhoofde se leierskap uitgevoer word, word geëposisioneer en gekondisioneer deur die beperkings en moontlikhede van hul bepaalde werksomgewing. 'n Ontleding van die vier plattelandse skoolhoofde se eie belewenis benadruk hoe die onderskeie skoolhoofde, alhoewel almal werksaam by skole op een plattelandse dorp, elk oor 'n unieke habitus beskik wat op 'n unieke, diverse wyse meemaak met die verwerking van die verskillende vorme van kapitaal teenwoordig in die onderskeie skole, maar wat in die geval van al vier die skoolhoofde manifesteer in die vorm van verhewe simboliese kapitaal. Laasgenoemde kan daaraan toegeskryf word dat skoolhoofde se identiteit deels gegewe is, maar ook deels verwerf word deur die skoolhoof se posisie in 'n bepaalde sosiale veld en hoe skoolhoofde aanpas by die verskillende invloede wat hulle werksomgewing struktureer. Elk van die skoolhoofde word gelei deur hul eie habitus om hulle werksomgewing op 'n bepaalde wyse te struktureer en hulle leierskappraktyke op 'n bepaalde wyse te laat verwerklik, ten spyte daarvan dat onderwysbeleid poog om 'n eenvormige sisteem op hulle af te dwing.

Dit is duidelik dat ook plattelandse skoolhoofde in Suid-Afrikaanse se werk beduidend beïnvloed word deur diskoerse oor leierskap en bestuur en postapartheid onderwysbeleid en in die proses 'n plaaslike eiesoortige vorm aanneem (Christie 2010:694–5). Dit is verder duidelik dat plattelandse skoolhoofde se praktyke in skole 'n konteksverbonde praktyk is wat nie in 'n sosiale vakuum plaasvind nie, maar verstaan moet word in die landelike konteks van die onderskeie skole (Christie 2010:708), wat drasties van mekaar verskil ten opsigte van die tipe gemeenskappe wat hulle onderskeidelik bedien (Hoadley e.a. 2009). Leierskappraktyke van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp neem in die proses 'n plaaslike en eiesoortige plattelandse vorm aan soos wat konteks, en in besonder plaaslike omstandighede, die daaglikse werk van skoolhoofde beïnvloed. In die proses verwerf die skoolhoofde op 'n plattelandse dorp 'n verhewe mate van simboliese kapitaal. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan skoolhoofde se identiteitsvorming in 'n spesifieke landelike-dorp-konteks. Landelikheid is sentraal in die aard van hierdie skoolhoofde se habitusvorming en die wyse waarop hulle sosiale kapitaal gegenereer word in wat ons beskryf as die “verhewe simboliese kapitaal” van hierdie skoolhoofde in die plattelandse–dorp-konteks.

Die plattelandse veld in verhouding tot die vorme van kapitaal van die skole en die habitus van die onderskeie skoolhoofde het tot gevolg dat hulle oor 'n verhewe mate van simboliese kapitaal beskik. Die plattelandse veld as spesifieke skoolomgewing impakteer op die habitus van die skoolhoofde en onderskeie vorme van kapitaal van elk van die skole, en het tot gevolg dat eenvormigheid in die proses aangepas word in die spesifieke konteks van elk van die vier skole. Skoolhoofde word beïnvloed en geëposisioneer deur die wyse waarop die gestruktureerde terrein van die plattelandse veld verwerklik word in plattelandse skole. Laasgenoemde het tot gevolg dat plattelandse



skoolhoofde se leierskaphabitusse reageer op die impak van die veld op die skole in die plattelandse konteks. Deur die vier skoolhoofde se verskillende habitusse in verhouding tot die skoolkonteks van die plattelandse veld te beskryf, het ons benadruk dat hulle oor gedifferensieerde habitusse beskik. Ons argumenteer dat die verhewe mate van simboliese kapitaal die produk is van die plattelandse veld en die habitus van die onderskeie skoolhoofde. Die skoolhoofde se verhewe mate van simboliese kapitaal word regstreeks ingegees deur hoe die plattelandse veld werk en watter vorme van kapitaal hoog geag word in die veld. Die verhewe mate van simboliese kapitaal waarvoor Kobus, Wim, Anton en Merwe elkeen beskik, kan toegeskryf word aan hulle verskillende vorme van kapitaal, elkeen se goedgevormde Cogmanskoolhoof-habitus en die posisie wat elkeen as skoolhoof in 'n plattelandse veld beklee.

Verdere studies behoort te kyk na hoe hierdie mate van verhewe simboliese kapitaal inwerk op skoolhoofde se leierskappraktyke, in besonder die sogenaamde verskuilde of nieveldgedrewe handeling van die skoolhoofde. Daar behoort in besonder ondersoek ingestel te word na hoe die plattelandse skoolhoofde die benadrukking van leerderprestasie beleef en watter praktyke hulle gebruik om leerderprestasie te probeer verbeter. Dit behoort insiggewend te wees om te ontleed watter rol die verhewe mate van simboliese kapitaal in die proses speel.

## Bibliografie

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

Andrande, A.D. 2009. Interpretive research aiming at theory building: Adopting and adapting the case study design. *The Qualitative Report*, 14(1):42–60.

Babbie, E. en J. Mouton. 2006. *The practice of social research*. Oxford New York: Oxford University Press.

Ball, S.J. (red.). 2004. *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. Londen: Routledge Falmer.

Bourdieu, P. 1977 [1972]. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge.

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

- . 1998. *On television and journalism*. Londen: Pluto Press.
- . 2004. The forms of capital. In Ball (red.) 2004.
- Bukve, O. en S. Fjordane. 2008. The governance field – a conceptual tool for regional studies. Referaat aangebied by die RSA International Conference, Praag, Mei.
- Bush, T. 2008. From management to leadership: Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2):271–88.
- Christie, P. 2008. *Opening the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- . 2010. Landscapes of leadership in South African schools: Mapping the changes. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6):694–711.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché en C.S.L. Delpont. 2005. *Research at grassroots: For the social sciences and human services professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Eacott, S. 2010. Studying school leadership practice: A methodological discussion. *Issues in Educational Research*, 20(3):220–33.
- Eacott, S. 2011. Leadership strategies: Re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1):35–46.
- Earley, P. en D. Welding. 2004. *Understanding school leadership*. London: SAGE Publication Company.
- English, F. 2006. The unintended consequences of a standardised knowledge base in advancing educational leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 42(3):461–72.
- Fataar, A. 2007. Educational renovation in a South African “township on the move”: A social-spatial analysis. *International Journal of Educational Development*, 27(6):599–612.
- . 2009. The reflexive adaptations of school principals in a “local” South African space. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3):315–34.
- . 2010. *Education policy development in South Africa’s democratic transition, 1994-1997*. Stellenbosch: Sun Media.

- Grenfell, M. (red.). 2010. *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited.
- Groenewald, T. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1):42–55.
- Gunter, H. 2004. Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1):21–41.
- Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Hoadley, U., P. Christie en C. Ward. 2009. Managing to learn: Instructional leadership in South African secondary schools. *School Leadership and Management*, 229(4):373–89.
- Hoadley, U. en C. Ward. 2008. *Managing to learn: Leadership of curriculum and instruction in South African secondary schools*. Pretoria: HSRC.
- Lingard, B. en P. Christie. 2003. Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4):317–33.
- Maton, K. 2010. Habitus. In Grenfell (red.) 2010.
- Moore, R. 2010. Capital. In Grenfell (red.) 2010.
- Rawolle, S. en B. Lingard. 2008. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6):729–41.
- Read, J. 2009. A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault Studies*, 6:25–36.
- 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? *The Sociological Review*, 39(1):568–85.
- Spies, J. 2012. Die verwerkliking van die neoliberale diskoerse in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Suid-Afrika. 1996. Suid-Afrikaanse Skole, *Wet 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Thomson, P. 2010. Field. In Grenfell (red.) 2010.