

Doksa en verwerking van leeridentiteitspraktyke van hoërskoolleerders in 'n landelike werkersklasdorp

Henry Fillies en Aslam Fataar

Henry Fillies, post-doktorale student by Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch
Aslam Fataar, Vise-Dekaan: Navorsing, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel fokus op die aanpassings wat werkersklasleerders maak om hul leerpraktyke te bou. Die kernfokus is op aspekte van hoe die werkersklasleerders hul leeridentiteite in 'n spesifieke landelike werkersklasdorpskonteks konstrueer. Die navorsingsmateriaal vir hierdie artikel spruit uit 'n uitgebreide navorsingstudie oor die gekose leerders se leerpraktyke in 'n landelike werkersklasdorp in die Wes-Kaap. Gefokuste semige-structureerde onderhoude was die belangrikste data-insamelingsinstrument vir die studie. Die artikel is gegrond op die stories van die leerders oor hul eie lewens. Ons bied insig in wat dit verg om 'n leerder in 'n landelike werkersklasdorp te wees. Die artikel bied veral begrip van hul produktiewe leeridentiteitspraktyke te midde van diepgewortelde armoede. Pierre Bourdieu se konsep *doksa* ("doxa") dien as teoretiese lens vir die ontleding van hierdie praktyke. Wat ons aanvoer, is dat hul landelike geleefde konteks sentraal is tot die aard van hul leerpraktykvorming, meer spesifiek die manier waarop hulle hul doksa genereer en gebruik om dit aan die vorming van hul leerpraktyke te koppel.

Trefwoorde: doksa; habitus; identiteit; kapitaal; leerpraktyke; posisionering; praktyke; werkersklasleerders

Abstract

Doxa and learning identity practice realisation of high school learners in a rural working-class town

This article concentrates on the adaptations that working-class learners make in order to develop and establish their learning practices. The key focus is on aspects of how these learners construct their learning identities in a specific rural town context in the Western Cape. The research material for the article is drawn from an extensive study of the learning

practices and life stories of selected learners, focused semi-structured interviews, and ethnographic work in this rural working-class town. We were interested in how learners' social-spatial dynamics influenced their doxa in their daily interaction with their social networks, popular discourses, peers, family, and other people in their immediate surroundings. The article specifically provides understanding about their productive learning practices amid deep-seated poverty. We argue that their "lived" rural context is central to their learning practice formation, especially in how they generate and use their doxa to produce these practices.

Community life has a deep impact on the attitudes of children towards their school learning. In the context of this impoverished rural town children are swept up by a myriad of social dynamics that include crime, violence, drugs and gangsterism. These have a negative impact on their educational aspirations. The article is interested in understanding the impact of these dynamics on their learning or educational practices in their neighbourhood. We offer an account of the nature and type of learning practice identities that the learners of this study establish as a way of building and retaining their aspirant routes into becoming educated. The focus is on those learners who are relatively successful in establishing aspirant educational paths amid tough circumstances. We suggest that they become involved in a range of complex community processes by reading and navigating their community dynamics in particular ways. It is their active reading, engagements and everyday navigation practices that keep them on course in their quest to become educated.

Bourdieu's under-used concept of *doxa* is central to our analysis and argument. As he explains, *doxa* refers to "the relationship of immediate adherence that is established in practice between habitus and field to which it is attuned, a pre-verbal taking-for-granted of the world that flows from practical sense" (Bourdieu 1980:68). *Doxa* can be regarded as a "doctrine" of general meanings and "truths" that circulate as a type of taken-for-granted discourse in a context such as this rural town. We provide an analysis of how the learners' taken-for-granted *doxa* plays a motivational and meaning-making role in how they construct their learning practices.

The key argument presented in the article is that the selected learners' *doxa* plays a significant role in shaping their orientations to their learning practices in this impoverished rural context. In other words, we argue that it is their *doxa* that orientates and informs their thought processes, motivational discourses and everyday practice which they use to develop their learning practices. We illustrate how they mobilise their *doxa* to play a mediating role in keeping them tied into an educational path in light of their circumstances. Unlike many of their peers who fail to pursue their school-going and drop out from school, these learners have been able to use their *doxa* (or thoughts and discourses about their future) to keep them motivated to stay in school. We thus work from the perspective that their educational commitments and practices can be understood by focusing on the manner in which their *doxa* impacts and help shape their learning practices. The article explains how the learners experience their physical environment as restrictive, yet are able to orientate their motivation and thinking processes in order to keep their aspirations for becoming educated alive. These children succeed in developing appropriate thoughts, behaviour and practices (*doxa*) in pursuit of their dream. Key to these is their ability to generate appropriate learning practices that keep them on course in their school careers. Our data show that they develop the ability

to mediate the negative influences of their community by adopting strategic identities in specific situations. This positions them as effective navigators of community circumstances that might have otherwise caused them to deviate from their educational paths. What is key to their learning practices, however, is their ability to effectively shift their doxa in light of this acquired sense of self and, via their everyday practices, challenge the accepted doxa about the (im)possibility of becoming educated in contexts such as these. They, in effect, challenge the orthodoxy in their community by establishing learning practices that secure them a path into their educational becoming.

Keywords: capital, doxa, habitus, identity, learning practices, positioning, working-class learners

1. Inleiding

Akademie se ondersoek na opvoeding in gemeenskapsverband in Suid-Afrikaanse opvoedkundige literatuur is betreklik ontoereikend, veral met betrekking tot die konstruering van werkersklasleerders se leerpraktieke. In die meeste gevalle word verskeie aspekte van opvoeding in afsondering van gemeenskapsinvloede beskou. Hierdie artikel worstel met verskeie vrae, soos: Hoe sien die situasie van minderbevoorregte jongmense daar uit in verhouding tot hul leerpraktykkonstruering? Hoe dink hulle hul weg oop in hul grootwordproses soos hulle leer? Watter rol speel die gemeenskap in hul leerprosesse? Skep die gemeenskap geleentheid vir leerders om na 'n beter lewe te streef? Dit is met hierdie vrae in ons agterkoppe dat ons poog om te verstaan watter sosiale betekenis jongmense in moeilike tye vir hulself konstrueer en hoe hulle sin gee aan hul wêreld en hul ondervindings in die wêreld in verhouding tot hul leerpraktieke. Nog 'n blywende bekommernis wat navorsers en beleidmakers in die meeste lande oor die afgelope tyd teister, is die endemiese aard van opvoedkundige ongelykhede. Hierdie ongelykhede beklemtoon duidelik die verskille in die opvoedkundige vaardighede, kennis en vermoëns van leerders op grond van sosio-ekonomiese status (Raffo 2011:1).

Gemeenskapslewe het 'n diepgaande uitwerking op leerders en op hul houdings teenoor hul opvoeding. Daagliks kry leerders te doen met gemeenskapsdinamika wat Johnson (2000:31) beskryf as sosiale probleme diep gewortel in sosiale omstandighede – dinge soos werkloosheid, bendebedrywighede en alkohelmisbruik. Hulle het gewoon geraak aan die sosio-ekonomiese uitdagings wat die woonbuurt aan hulle oplê. Ons sien daagliks hoe baie jongmense doelloos tussen die skool, huis en ontspanningsruimtes rondwaal, met min duidelike lewensrigting en moontlik sonder 'n lewensdoel. In hierdie arm werkersklaswoonbuurte wend mense hulle ook dikwels tot alternatiewe maniere om te oorleef. In ons navorsing het ons aanskou hoe mense planne beraam om geld te verdien sowel as om woonruimtes en basiese huisvesting te bekom. Dikwels raak hulle betrokke by 'n verskeidenheid informele ekonomiese aktiwiteite, en bedink onortodokse maniere om openbare gesondheids-, welsyns- en opvoedkundige dienste te bekom. Baie raak by geweldmisdad betrokke. Ook bendes speel 'n groot rol in hierdie kinders se lewens. Hul sosio-ekonomiese kultuur sowel as die bendesubkultuur bepaal in 'n groot mate hul aspirasies (Rubenstein 2001:23).

Jensen (2008:38) betoog dat leerders in Suid-Afrika in teenstellende wêreldes woon: die bende- en misdaadwêreld en 'n wêreld waarin hulle van 'n goeie lewe droom. Hulle leef as't ware saam met die dood, en word maklik by alkohol- en dwelmmisbruik betrek. Hulle verweer is dat hulle dit doen omdat hulle by hul vriende of sekere groepe wil inpas. Baie van hulle gebruik ook dwelms of drank omdat hulle hou van hoe dit hulle laat voel en glo dat dit hulle volwasse maak. Hulle is vasgevang in 'n wêreld waarin hulle nuwe dinge op die proef stel.

Dit is bovermelde kwessies wat ons genoop het om ondersoek in te stel na die verwantskap tussen die samevloeiende dinamika van 'n werkersklaswoonbuurt en die leerders se leerpraktykkonstruering in hul geleefde omstandighede. Ons bespreek watter nut dit het in die bestudering van 'n paar belangrike kwessies rakende leer. Ons belangstelling lê in die komplekse maniere waarop hierdie kinders betrokke raak by hul leer en breër opvoedkundige praktyke in gemeenskapskonteks. Ons fokus nie op hul werklike kognitiewe leerprosesse in sekere vakgebiede nie. Die fokus is op die maniere waarop hierdie arm landelike leerders se denke hul omgewingstransaksies in hul geleefde omstandighede in verhouding met hul ontluikende leerpraktyke beïnvloed.

Hierdie artikel dien ter aanvulling van en uitbreiding op vorige navorsing oor opvoedkundige ervarings in verskillende Suid-Afrikaanse kontekste, onder andere dié van Dolby (2001), Vandeyar (2008), Soudien (2007), Bray, Gooskens, Khan, Moses en Seekings (2010), Swartz (2009), Fataar (2009a; 2009b; 2010) en Fataar en Du Plooy (2012). Daar is egter min konseptualisering van hoe arm *landelike* leerders self hul opvoedkundige prosesse beskou, ervaar en verstaan. Hierdie leerders leef multidimensionele lewens in hul gesinne te midde van godsdienstige, kulturele en ander sosiale praktyke. Hulle vestig daagliks verhoudings en netwerke soos hulle oor hul verarmde dorpsruimtes beweeg. Wat ons poog om te bied, is 'n beskrywing van die verhouding tussen die manier waarop hulle oor hul agentskap met betrekking tot leer dink en die leeridentiteite wat hulle aanneem om gestalte aan hul leerpraktyke te gee. Die data wat ons in hierdie artikel 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 leerpraktyke in hul woonbuurtomstandighede onderhandel. Met ander woorde, wat ons in hierdie artikel vasvang, is die leerders se sin van hul wêreld, waarna Bourdieu verwys as 'n doksale (*doxic*) ervaring met betrekking tot die bou van hul leerpraktyke.

In sy werk *Outline of a theory of practice* gebruik Bourdieu (1977b) die konsep *doksa* (*doxa*) om die omvang van dit wat in enige gemeenskap as vanselfsprekend aanvaar word, te beskryf. Hier bied hy *doksa* aan as 'n term wat dikwels vanselfsprekende menings en oortuigings weergee. Hy noem ook dat doksa iets meer is as net 'n mening of oortuiging; dit is 'n geestesingesteldheid (Bourdieu 2000).

Gegronde op Bourdieu (1977b) bedoel ons met *doksa* die volgende: doksa kan voorgehou word as 'n "doktrine" van algemene menings en oortuigings in 'n gemeenskap.

Ons wil *doktrine* toelig aan die hand van die volgende voorbeeld. Christene se geloof in God en Jesus is byvoorbeeld 'n doksa wat in die Christengemeenskap bestaan. Dit kan egter nie met wetenskaplike metodes bewys word dat God of Jesus bestaan nie, maar daar word van

Christene verwag om sonder enige twyfel daaraan te glo. Christene glo in die bestaan van God en Jesus en daarom is hul oortuiging 'n doksa.

Die bedoeling is om 'n ontleding te bied wat bewys dat die leerders se doksa as betekenisgewingsmiddel bydra tot die konstruksie van hul leerpraktyke. Uit die literatuur is dit duidelik dat leerpraktykkonstruksie 'n persoonlike en dinamiese proses is. Leerpraktyke kan verskillende dinge vir verskillende mense beteken en word in reaksie op verskillende lewensomstandighede gevorm en ontwikkel. Wat ons wil verstaan hoe leerders hul opvoedkundige praktyke te midde van moeilike lewensomstandighede binne hul woonbuurtkonteks verstaan en hoe hulle hul leerpraktyke daaruit bou. Ons 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. Ons veronderstelling is dat daar komplekse maniere is waarop hierdie werkersklaskinders binne hul komplekse sosiale kontekste betrokke raak by hul breër opvoedkundige praktyke ten einde dit waartoe hulle aspireer, te befonds. Waarin ons dus geïnteresseerd is, is die diskursiewe materiaal binne hul geleefde konteks soos byvoorbeeld inligting, kultuur, taal en musiek, sowel as die oorlewingsstrategieë en gemeenskapspraktyke waarheen hierdie leerders hulle wend om te leer. Binne hierdie landelike omgewing is daar aan verskeie praktyke deelgeneem soos byvoorbeeld landbou en tuisbedrywe waaruit hierdie kinders verskeie dinge geleer het. Die sleutelargument is dat dit weens hul doksa is dat hulle bepaalde vorme van oriëntasies tot leer sal wil bekom.

Verder vorm doksale opvattinge die vergestaltung van mense se optrede en denkwyses met betrekking tot hoe hulle in verskeie en oorvleuelende sosioruimtelike samestellings gaan leer. Met ander woorde, dit is hul doksa wat hul denkprosesse met betrekking tot hoe hulle gaan leer, oriënteer. Dit vorm die manier waarop 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 ons maak, is dat hierdie leerders se doksale opvattinge ook dien as die basiese bemiddelaar van hoe hul leerpraktyke in hul woonbuurtomstandighede plaasvind. Ten einde ons fokus verder te versterk, wil ons meld dat die leerderidentiteit wat die leerders aanneem, in oënskyn geneem kan word slegs deur te kyk na die aangeleenthede met betrekking tot hoe hulle hulself in verhouding tot hul omstandighede sien en daaroor dink. Hul doksa funksioneer in besonder as die dinamiese middel tot hul leerpraktyke in hul sosiale konteks waar daar medevormende aktiwiteite en prosesse tot hul leerpraktyke bestaan. Dit rig hoe hulle hul leersake met verloop van hul alledaagse leeraktiwiteite bou en gebruik. Ons werk dus vanuit die perspektief dat leerders se leerpraktyke verstaan kan word deur te fokus op hoe hul doksa op hul leerpraktyke inwerk.

Ons ontleding is gegrond op kwalitatiewe werk deur albei navorsers in 'n landelike werkersklaswoonbuurt in die Wes-Kaap. Ons was veral geïnteresseerd in hoe leerders se sosioruimtelike dinamika hul doksa in die interaksie tussen hul alledaagse netwerke, diskursiewe materiaal en menslike agentskap in hul verarmde werkersklaswoonbuurt beïnvloed. Hierdie ontleding is gegrond op etnografiese werk in en om die buurt. Die ontledingseenheid was vyf leerders in hul onderskeie ruimtelike leerdomeine. Die ondersoek

het deelnemende waarneming en kwalitatiewe werk oor die vyf leerders se begrip van hul leernavigasies in hul geleefde domeine behels.

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

2. Teoretiese oorwegings

In hierdie afdeling word die *doksa*-konsep van Pierre Bourdieu as teoretiese lens aangebied. Hierdeur wil ons 'n verband lê tussen hierdie konsep en fokus van hierdie artikel, naamlik die inwerking van landelike werkersklasleerders se doksa in die daarstelling van hul leerpraktyke. Bourdieu se konsep van doksa bied ons 'n nuttige grondslag vir die analitiese lense wat ons aanwend om ons navorsing te interpreteer. *Doksa* is sentraal tot ons argument. Bourdieu (1977a; 1988; 1996) wys daarop dat gesinne aan hul 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. Bourdieu (1980:68) voer aan: “*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 begrip *doksa* eenvoudig klink, maar dit is kompleks en omvat 'n baie wye betekenis. Doksale opvattinge lei tot 'n sosiale konsensus oor hoe dinge in enige gemeenskap werk en behoort te werk (Bourdieu 2000). In die breër sin van die woord gee dit patrone van denke en taal weer, asook hoe om op te tree, te stap, aan te trek, en so meer, wat in 'n sekere groep as voor die hand liggend beskou word (Bourdieu 2000:168). Volgens Bourdieu word doksale oortuigings nie deur doelbewuste propaganda op individue afgedwing nie en onderwerp agente hulle nie outomaties daaraan nie (Bourdieu 2000:168, 176, 178).

Bourdieu bied ook die kontrasterende idee dat diegene wat hulself nie as deel van so 'n omgewing van vanselfsprekende aannames sien nie, dit kan bevraagteken. Die bevraagtekening, kriticisering en uitdaging van doksale aannames kom voor in wat Bourdieu (2000) die meningsveld (*field of opinion*) noem. Die meningsveld is die plek van mededingende diskoerse. Bourdieu verdeel dit in twee gebiede, naamlik dié van ortodoksie, wat die verdediging van die doksa behels, en dié van heterodoksie, wat pogings om die grense van die doksa te verskuif, behels. Dit is hierdie meningsveld 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 ortodoksa 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 doksale toestand.

Dit is hierom dat Bourdieu (1990:73–4) dit onomwonde as volg stel:

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.

Dikwels lewer werkersklasleerders se aspirasies vir onderwys en verdere opleiding verskeie doksale response op waar hulle hul doksa uitdaag. Hul sin van hul wêreld is anders as dit waarna Bourdieu as 'n doksale ervaring verwys. Dit stem nie ooreen met dit wat tussen objektiewe strukture en kognitiewe strukture bestaan nie. Soms weerspieël dit in werklikheid “a relation of immediate belief in the facticity of the world that makes us take it for granted” (Bourdieu en Wacquant 1992:73).

Werkersklasleerders se vestiging van hul leerpraktyke is anders. 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.

In hul woonbuurt is werkersklasleerders soos die spreekwoordelike vis uit die water, want die woonbuurt kan hulle nie die vereiste kulturele kapitaal bied om in die skool te presteer nie. Hierbenewens is daar by hulle beduidende uitdrukkings van die voorneme om opwaartse lewenskans deur middel van die meritokratiese beginsel van harde werk en voortgesette leer te verwesenlik. Daar is trouens onvermydelike fantasie-impulse in hul begeertes vir opwaartse mobiliteit, alhoewel die akkumulاسie van ekonomiese, sosiale en kulturele kapitaal vir voortsetting na hul strewes nie noemenswaardig is nie. Hierdie begeertes om te aspireer na drome wat buite bereik is, word aangehelp en versterk deur die media, wat die etiek bevorder van “deur harde werk kom sukses”, “hoe harder jy werk, hoe gelukkiger sal jy wees” en “as ek daarvoor kan droom, kan ek dit bereik”. Alhoewel hulle sukkel om 'n sin van kontinuïteit te vestig tussen wie hulle is en wat hulle besig is om te word (Reay 1996), is hul gedrag teenstrydig met die verwagting dat hulle soos werkersklasleerders sal optree wat nie die regte dinge ken nie, nie waarde aan die regte dinge heg nie, en nie die regte dinge wil hê nie (Lawler 1999:11). By werkersklasleerders is simboliese kapitaal, wat Bourdieu (1977a:179) as “capital of honour and prestige” beskryf, sterk ter sprake. Hulle weet dat die akkumulاسie van simboliese kapitaal 'n redelike mate van toewyding met betrekking tot arbeid en tyd van hulle vereis. Dit word as 'n materiële en simboliese belegging in hul individuele aspirasies beskou. Hierdie leerders se geloof in die waarde van die spel lei tot hul belangstelling en belegging in die spel (leerpraktyke) (Bourdieu 1993:18; Bourdieu en Wacquant 1992:117–8). Vir ons is die leerders se idees van belangstelling en belegging (*interest and investment*) noodsaaklik om hul motiewe en praktyke met betrekking tot hul leerpraktyke te verstaan. Hierdie aspek verklaar ook waarom hulle hul sosiale gedrag aanpas tot 'n soort belangstellings- en beleggingstrategie in die spel (Bourdieu 2000:153). Ten spyte van hul sosiale posisie en omstandighede weet hulle dat niemand baat by die spel tensy hulle daaraan deelneem nie. Hul idees van 'n gewenste toekoms word gegrond op realiseerbare prestasies. Hierdie aspirasies is gewoonlik buite die bereik van hierdie werkersklasleerders in hul strewes in die markte van hoofstroom skoolopleiding en verdere onderwys. Dikwels ontaard hul “wenslike toekoms” in 'n fantasie,

want hul habitus is nie bevorderlik daarvoor nie. Dit laat leerders verder twyfel in hul vermoë om hoëstatusberoep te betree.

Dit is bostaande bespreking wat ons lei na 'n ondersoek van hoe leerders betrokke raak by hul leerpraktike gegrond op hul doksale ervarings. Ons wil die argument daarstel dat so 'n ondersoek noodsaaklik is om vas te stel watter begeertes leerders in hul alledaagse omgang met hul beleefde werklikhede weergee. Dikwels word leerders gevra: "Wat wil jy word wanneer jy eendag groot is?" Hul response is dikwels tipiese antwoorde, soos om 'n professionele beroep soos 'n dokter of prokureur te hê. In baie gevalle is hierdie beroepe deel van minderbevoorregte kinders se aspirasies. Dit moet egter erken word dat hierdie beroepe (1) eenvoudig nie maklik bereikbaar is nie; en (2) dikwels nagestreef word deur diegene in bevoorregte sosiale posisies. In die meeste gevalle ontaard dit in fantasieë vir werkersklasleerders. Dikwels veroorsaak dit ook dat werkersklasleerders begin dink dat hulle onbevoeg is om weë en doelwitte te verken waarin leer as die norm van denke floreer (Bourdieu en 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 hul bereik. Op hierdie manier gebeur dit dat werkersklasleerders teleurgesteld in hulself voel wanneer hulle nie sodanige aspirasies kan verwesenlik 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 oor hul private en publieke rolle te onderhandel, asook deur hul toekoms in die lig van die stresvolle omgewings waarin hulle hulle 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 doksale opvattinge van leer en pas hul leerpraktike aan na gelang van hul omstandighede. Om die praktiese dimensies van leer te verstaan, moet 'n mens kyk na die maniere waarop die eise van leer daaglik deur stilswyende begrippe van toepaslike aksie in spesifieke sosiale konteks deur hul doksa beïnvloed word. Dit is om hierdie redes belangrik dat daar gekyk word na hoe werkersklasleerders in hul wêreld optree.

Die bespreking soos aangebied is van kardinale belang om hierdie leerders te verstaan, veral met betrekking tot hoe hul doksa inwerk op hul onderhandelings met hul leerpraktike in hul fisiese geleefde ruimtes. Reay (2005:912) wys daarop dat 'n belangrike aspek van selfvorming is dat dit in die dinamiese interaksie tussen denke, gevoelens en sosiale praktike saamgestel word. Dit is ons uitgangspunt dat leerders se leerpraktike primêr of direk voortvloei uit die doksa van die sosiale konteks waarin hulle hulle bevind, sowel as die gelokaliseerde prosesse wat uit hul hulpbronne van sosiale verhoudings voortspruit. Uit ons bespreking van doksale opvattinge met betrekking tot die bou van leerders se leerpraktike blyk dit duidelik dat 'n manier gevind moet word om leerders se leerpraktike in die konteks waarin dit plaasvind, te verstaan. Dit is dus ons taak om lig te werp op hoe leerders 'n verskuiwing in hul doksale opvattinge van leer maak en hul leerpraktike wysig en bou na gelang van hul geleefde omstandighede.

3. 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, soos aanbeveel deur Babbie en Mouton (2006:49).

'n Etnografiese benadering is vir hierdie studie gekies. Volgens Neuman (2011) beteken *etno*- "mense" of "volkere" en-*graaf* "om te beskryf" of "om te skryf" (in hierdie konteks oor mense se kulturele aangeleenthede). Etnografie behels met ander woorde '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 beide die bepaalde kennis (bv. wat ons weet en oor praat) en stilswyende kennis (nl. wat ons stilswyend weet, maar weinig van direk erken) insluit (Neuman 2011:424).

Creswell (1998:246) definieer *etnografie* as die studie van 'n bestaande kultuur of sosiale groep wat primêr gebaseer is op waarnemings oor 'n verlengde tydperk soos die navorser tyd in die veld spandeer. In hierdie studie het etnografie ons die middele gebied vir die totstandkoming van skynbare en verborge persepsies en praktyke van die leerders met betrekking tot hul leerpraktykontwikkeling. Ons wou die kleinste kwessies "lees", soos die interaksies en gebeure wat tot die leerders se leerpraktyke bygedra het.

'n Aansienlike tyd is in die veld spandeer (Meyers in Merriam 2009:28) om die leefwyses en komplekse aspekte relevant tot ons studie waar te neem. Ons doelwitte met etnografie as 'n navorsingsmetode in hierdie studie was tweeledig: (1) om die sosiale en kulturele lewe van die leerders in hul sosiale en kulturele leefwêreld te beskryf en te verstaan (genoem die emiese perspektief); en (2) om te bou op die besonderhede en begrip van hul sosiale en kulturele wêreld om 'n nuwe sosiokulturele perspektief te ontwikkel (genoem die etiese perspektief). Ons etnografiese ondersoek het dit dus vir ons moontlik gemaak om die gebeure in die konteks waarin dit plaasvind, te verstaan. Een van die belangrikste doelwitte van die studie was juis om die konteks waarin leerders persepsies van hul leerpraktyke vorm, te verstaan. Vanuit 'n konseptuele oogpunt was dit vir ons belangrik om, deur middel van etnografiese interaksie, die verskillende dinamika wat in die leefruimtes van die deelnemers uitspeel, te probeer vasvang en krities te ontleed om te begryp hoe hulle leef en leer. Etnografie stel ons dus in staat om die beskrywing en interpretasie van daardie konteks te bied.

Ons plaas ons navorsing in 'n interpretatiewe teoretiese paradigma. Wat van belang was, was dat ons die leerders se denke (hul doksa) oor hul leerpraktyke wou verken, verstaan en interpreteer. Gubrium en Holstein (in Denzin en Lincoln 2003) beskryf 'n interpretatiewe praktyk as 'n praktyk wat betrokke is by sowel die *hoe* as die *wat* van sosiale werklikhede. Dit wentel om hoe mense hul ervarings en hul wêreld bou en die samestelling van betekenis wat hul beleefde aktiwiteite toelig en vorm. Ons 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 moontlik voorstel om te wees, aan die hand van

Luttrell (2003:150). Navorsing in 'n kwalitatiewe interpretatiewe paradigma het ons die geleentheid gebied om te verstaan wat die sienings, persepsies en ondervindings van die leerders en die gemeenskap oor hul leerpraktyke in hul geleefde woonbuurtkonteks is, soos deur Denzin en Lincoln (2000:19) voorgestel. Dit staan in direkte verband met die konseptuele klem van hierdie studie, naamlik leerders se onderhandelings in hul leefkontekste om aan hul leerpraktyke gestalte te gee.

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

Om die hoeveelheid irrelevante inligting te minimaliseer, is daar van 'n onderhoudskedule bestaande uit 'n stel voorafbepaalde vrae gebruik gemaak om die onderhoude te rig. Die vrae het 'n logiese volgorde gevolg en was neutraal, eerder as waardegedrewe van aard. Om te verseker dat die deelnemers die geleentheid kry om hulself vrylik uit te druk, is daar gebruik gemaak van wat De Vos, Strydom, Fouché, Poggenpoel, Schurink en Schurink (2005:297) oop vrae noem. 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 doelgerigte steekproef gebruik te maak, gegrond op hul bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem. Die deelnemers, aan wie ons die skuilname Cherry, Sally, Tom, Ruby en Musa gee, is gekies op grond van twee ongestruktureerde onderhoude met leerders wat positief ingestel is teenoor hul skolingsprosesse en uitstaande skooluitslae behaal. Voorts was hulle gewillig om hul lewenservarings met betrekking tot hul aspirerende weë maklik te deel en te beskryf. Hulle dra ook kennis van die woonbuurtdinamika en gemeenskapsinvloede in die gemeenskap wat moontlik hul leerpraktyke beïnvloed.

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

Toestemming is vooraf skriftelik van die leerders verkry om 'n elektroniese opname van elk van die onderhoude te maak en hierdie oudiobande is gemerk. Elke onderhoud is afsonderlik getranskribeer en opgesom. Die deelnemers 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. Deur ons te wend tot Bourdieu se konsep van doksa, 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 om *konstruksiegeldigheid* te verseker, soos aanbeveel deur 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, aan die hand van Andrande (2009:49). Om 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 gegenereer 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 toestemming deur die betrokke leerders se ouers het verseker dat die betrokke leerders volledig ingelig is oor die navorsing en waarom 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, en deurdat die naam van die dorp, die betrokke skool en die name van die leerders nie bekend gemaak is nie. Die skuilname wat hier bo genoem is, word deurgaans gebruik.

Die data het ons in staat gestel om die ruimtelike konteks van die betrokke leerders en hul belewenis van hoe die ruimtelike konteks van hul werkersklaswoonbuurt as veld op hul leerpraktyke inwerk, te dokumenteer. Die leerders, as konstrueerders van hul eie werklikheid, het hierdeur self aangetoon hoe die ruimtelike konteks van hul woonbuurt 'n invloed op hul doksa ter verwerwing van simboliese kapitaal het.

Vervolgens bied ons 'n bespreking van hoe hierdie leerders se doksa inwerk om hul leerpraktyke te vorm.

4. Die sosioruimtelike dinamika van Arendsehoop (skuilnaam)

Hierdie afdeling fokus op die invloed van hierdie leerders se landelike ruimtelike konteks op die konstruksie van hul leerpraktyke. Ons argumenteer dat hierdie plek 'n belangrike rol speel in die manier waarop hulle hul leerpraktyke verwerklik. Die analitiese fokus van hierdie afdeling is 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. Ons bied dus hierdie invloed van hul woonbuurt op hul doksa met betrekking tot hul leerpraktyke aan. Ons beklemtoon hul persepsies van 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 ons om te begryp hoe hul leeridentiteite in verhouding tot hul plek in hul bepaalde sosiale ruimte verwerklik is. Ons probeer op hierdie manier blootlê

hoe die leerders se doksale opvattinge deur hul omgewingsomstandighede gevorm word en dus 'n impak het op hul leeridentiteite sodat hulle op bepaalde wyses met hul leerpraktieke betrokke raak.

Volgens Bourdieu (1998:40) is ruimte 'n sosiaal gekonstrueerde gebied van aktiwiteit, met 'n groot mate van outonomie, en praktieke. Arendsehoop (skuilnaam) is geen uitsondering nie. Dit is 'n benadeelde landelike gemeenskap in die Wynland-distrik van die Wes-Kaap. Die woonbuurt weerspieël grootskaalse armoede en diepgewortelde maatskaplike probleme. Duidelik sigbaar is 'n onderskeid tussen dié wat baie het en dié wat behoeftig is. Hierdie onderskeid kom duidelik na vore in die onderhoude, want een leerder sê:

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 dié wat baie het] dink hulle is beter as ons. Hier is nie werk nie en min geleenthede vir jongmense. (Sally)

Gekoppel aan die wêreld ekonomie, gaan Arendsehoop deur fases van ekonomiese insinking. Werkloosheid is wydverspreid. In baie huishoudings is die vroue die broodwinners. Baie mense in die gebied doen tydelike werk of is aktief betrokke in oorlewingsbesighede soos spazawinkels. Sommige doen op onwettige maniere sake, soos om in dwelms en drank handel te dryf.

Weens die hoë werkloosheidsyfer beskik baie ouers nie oor die nodige hulpbronne om hul kinders na tersiêre instellings te stuur nie, want dit vereis gelde, sowel as reis- en/of verblyfkoste. Alhoewel sommige leerders die skool gemotiveerd verlaat, vind hulle dit moeilik om werk te kry of om verder te studeer. Hierdie skoolverlater-jeugdige dra ook by tot die hoë werkloosheidsyfers van die woonbuurt. Uit hul gesprekke kon ons aflei dat die basiese "funksionele vaardighede" vir sekere werkseleenthede laag is, 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 gesteld daarop om werk te kry, maar daar is min werkseleenthede in hierdie gebied. (Cherry)

Verder is hindernisse soos armoede, gesins- en gemeenskapstres en die gebrek aan mentors en ondersteuning vanaf die gemeenskap tot hul toekomsweë alomteenwoordig. Alhoewel hierdie probleme duidelik sigbaar is in die woonbuurt, is daar min tekens dat dit voldoende hanteer word. Tienerswangerskap is ook 'n probleem.

'n Algemene verskynsel in die gemeenskap van Arendsehoop is, volgens die leerders, dié van huishoudelike geweld, veral onder lae-inkomste-gesinne. Hierdie verskynsel word gewoonlik veroorsaak en aangevuur deur die oormatige gebruik van alkohol. Nie almal in die buurt is dit met mekaar eens oor dit wat daar aangaan nie, maar veralgemenings vind steeds plaas. Een van ons respondente, Tom, noem op 'n geleentheid dat: "Ek identifiseer my nie met hierdie plek nie. Ek probeer, maar dit is baie moeilik."

Musa, 'n ander respondent, noem ook:

[D]it 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 weerspieël duidelik die dilemma waarmee baie jeugdiges worstel. Verskeie maatskaplike organisasies poog om programme aan te bied as deel van 'n bemagtigingstrategie vir jeugdiges. Dit gee aan die mense in die buurt 'n nuwe sin van hoop vir die toekoms. Aan die ander kant verwag hulle ook behuising van 'n betreklik goeie gehalte, gratis water en elektrisiteit, goeie behandeling, finansiële hulp, vervoer en hulp in mediese en ander noodgevalle, asook versorging vir oumense vanaf die regering (vgl. Gibson 1996:9).

Arendsehoop se jeugdige is veral kwesbaar vir mislukking – om nie sukses in die lewe te behaal nie. Hierdie gevoel laat hulle egter besef dat hierdie toedrag van sake tot lewenslange ekonomiese en sosiale ontberings lei. Sommige van die jeugdige in die woonbuurt is nie op 'n "tipiese" pad na volwasse rolle en verantwoordelikhede nie. Hiermee bedoel ons dat die jeug sukkel 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 ouderdomstoelae, gestremdheidstoelae, kindertoelae en verskeie hulptoelae vir maatskaplike verligting, in tye van nood kom, is hierdie trotse mense. In hul konteks is dit moeilik om 'n akkurate beeld van hul gesinne te skets. Dit is 'n multikulturele gemeenskap waar ongelykhede tussen mans en vroue heers en waar gesinne in stand gehou word vir oorlewing ter aanskouing van armoede en gebrekkige werkseleenthede. Dit daag die tradisionele opvatting van hoe gesinne beskou moet word, uit. Hier is die fisiese afwesigheid van een of albei biologiese ouers 'n algemene ervaring vir die kinders.

Met verloop van ons veldwerk het ons gevind dat die ouer geslag dikwels terugdink aan die verlede, aan die tyd toe dinge meer vreedsaam was en toe kinders nog respek vir ouer mense gehad het. Baie veranderinge het sedertdien plaasgevind en volgens die volwasse gemeenskap lyk dit asof "ordentlikheid" 'n kenmerk is wat oor die jare verdwyn het. Tom het hierdie vermoede bevestig:

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

Hierdie is maar van die etlike opmerkings wat die gebrek aan respek onder baie jongmense tot ouer mense beklemtoon. Ons verklaring is om egter nie veralgemenings te maak oor die jeug van Arendsehoop nie, want hierdie soort gedrag en houdings is nie onder almal gevind nie. Wat ons weergee, is slegs die oorweldigende gevoel dat die jeug respek verloor het.

Hierdie situasie kan gekoppel word aan Campbell (1994) se studie in 'n werkersklastownship in Durban. Genoemde studie beklemtoon die veranderende gesig van tradisionele

opvatting van respek as gevolg van snelle maatskaplike verandering. Soortgelyk aan die uitsprake in Arendsehoop het die ouer geslag in Campbell se 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 townshiplewe nie (Campbell 1994:37). In albei gevalle (Arendsehoop en die Durban-townships) was dit duidelik dat intergenerasiekonflik verskyn het wat hoofsaaklik deur sosiale verandering veroorsaak is. 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. Deurdadig vir respek vir ouer mense dikwels ondermyn is, het die jeug hulself ontsê van waardevolle leergeleenthede. Ouer mense se kennis is verontagsaam en hierdie kinders kon baie daaruit geleer het. Dit blyk dat daar 'n verband is tussen hul komplekse lewensbane en hoe hul 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 ons nou sal bied, want, soos Elaine 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 herorganiseer deur diegene wat daarin leef. Hy wys verder daarop dat kinders wat in dieselfde omgewing woon, nie hul ruimtes en aktiwiteite daarin eenders ervaar nie (Nespor 1997:xvii).

5. Die konstruksie van die leerders se doksa in hul beperkende omstandighede

In die vorige afdeling het ons 'n beeld verskaf van hoe om die geselekteerde leerders in hul sosiale konteks te verstaan. Die stuk hier bo het nie soseer gehandel oor hoe die leerders die gebied sien nie, maar eerder hoe die leerders in hierdie gebied sosiologies gesien kan word. Die doel van hierdie deel is om 'n beskrywing te bied van hoe hierdie leerders se beperkende omstandighede hul doksa vorm en uitbou. Vir ons was hierdie leerders se begrip van hul sosiale konteks van kritieke belang vir hul akademiese weë. Verder was dit ook vir ons noodsaaklik om te verstaan hoe hierdie leerders se beperkende omstandighede hulle op spesifieke maniere tot hul leer oriënteer. Al vyf navorsingsdeelnemers is sogenaamde kleurlinge.¹ Cherry, die eerste van ons navorsingsdeelnemers, is die oudste van drie kinders en woon saam met haar ouers op 'n plaas etlike kilometer van die skool. Sommer met ons eerste ontmoeting ná skool het sy voorgekom as 'n vriendelike jong meisie met 'n uitgesproke persoonlikheid. Al is sy stil, laat sy haarself ook geld.

Die tweede deelnemer, Sally, is 'n lewendige, spontane 16-jarige meisie. Met die aanvang van ons onderhoude met Sally het ons ontdek dat sy 'n wye verskeidenheid belangstellings het. Sally is baie goed ingelig oor die plaaslike gebied en spandeer die meeste van haar tyd saam met vriende. Sy is lief vir kook en spandeer dikwels tyd met haar ma om te kook. Haar droom is om eendag 'n rekenmeester te word.

Musa was ons derde deelnemer. Hy woon in die bo-dorp saam met sy ma en ouer suster. Musa was die eerste wat genoem het dat "Ek weet ... My toekoms, asook alles wat ek nou doen, gaan beïnvloed wat ek môre gaan wees." Met dit in gedagte verkies hy om op skool te bly. In sy vrye tyd besoek hy dikwels sy vriende. Musa geniet dit om saam met hulle tyd deur te bring, na musiek te luister en rekenaarspeletjies te speel. Verder geniet hy wiskunde en ná skool speel hy graag rugby en rekenaarspeletjies. Sy doelwit is om 'n professionele beroep te hê soos 'n onderwyser of prokureur, of om 'n professionele rugbyspeler te word. Hierdie doelwitte is grootliks deur sy ouers beïnvloed, wat wil hê hy moet universiteit toe gaan en 'n goeie werk kry, want hulle het nie die geleentheid gehad om dit te doen nie. Hy heg waarde aan sy gesin, sy toekoms en geluk. Musa het groot agting vir die opofferings wat sy ma vir haar kinders maak.

Ons vierde deelnemer, Ruby, is die jongste kind van drie in haar gesin. Haar pa is 'n messelaar en haar ma werk by die plaaslike handwerkwinkel om hul gesin te help onderhou. Verder is hulle ook baie betrokke in die gemeenskap en by hul kinders se opvoeding. Ruby beskryf haarself as 'n goedgesmanierde 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.

Tom was ons vyfde navorsingsdeelnemer. Hy het genoem dat hy hoë akademiese standaarde handhaaf ten spyte van wat ander mense om hom glo.

Op die plaas is Cherry se lewensomstandighede moeilik. 'n Onlangse gebeurtenis het haar denkwys op 'n merkwaardige wyse beïnvloed. 'n Vriendin van haar wat nie ernstig oor haar skolingsproses is nie, het swanger geraak. Die verwagting was dat 'n soortgelyke lot Cherry sou tref, want dit was 'n sosiale ooreenstemming van hoe dinge in hierdie gemeenskap werk en hoe dinge behoort te werk (sien Bourdieu 2000). Dit het Cherry se denkwys in die teenoorgestelde rigting gelei tot waar sy vir haarself gesê het: "Doen jou beste op skool en moenie 'opmors' nie." Cherry onderwerp haarself dus nie outomaties aan die doksale oortuigings van die buurt waar die natuurlike en sosiale wêreld vanselfsprekend voorkom nie (sien Bourdieu 1977b:164). Die gebeure het 'n nuwe bewustheid by haar gekweek. Sy het daarop begin herfokus om toegewyd te wees aan haar toekomstige doelwitte, iets wat haar ouers altyd aanmoedig. Dit het haar meer ywerig gemaak om goed op skool te presteer. Gevolglik het sy haar denkwys en persoonlike lewe begin prioritiseer. Sy sê:

Ek het myself meer begin uitdaag, want ek het toe begin dink dat ek varsity toe wil gaan. Ek sien hoe my pa en ma ... hoe hulle sukkel om vorentoe te gaan. Ek wil nie so strugle nie.

Cherry se perspektief het ons beweeg om verder ondersoek in te stel na hoe hierdie leerders hul doksa konstrueer deur middel van hul alledaagse lewenservarings. Ons is tot

die besef gebring dat verskeie hulpbronne bydra tot hierdie leerders se konstruering van hul doksa op bepaalde wyses. Die waarde van lees in die vorming van hul denkwysse is dikwels beklemtoon. Met ons besoeke aan hul huise is waargeneem dat daar 'n verskeidenheid boeke, koerante en tydskrifte is, en groot plesier word uit die lees hiervan geput. Van die gunstelingartikels wat gereeld gelees word, is in tydskrifte oor musiekgroepe en popsterre. Soms is dit gebruik as 'n basis om te vertel van die dinge wat hulle hoop om eendag te hê en te bereik (die vorming van hul "aspirational maps"²). Hierdie boeke laat hulle 'n beter lewe visualiseer. Dit vorm hul denkwysse en opvattinge van wat 'n beter lewe is. Dit rig as't ware hul "wêreld". Hulle moes iets kry wat 'n ander perspektief bied en wat in kontras is met die wêreld waarin hulle tans leef, want hulle moes glo dat hul lewens kan verander.

Soos alle jeugdige wêreldwyd word 'n groot deel van hierdie leerders se tyd deurgebring deur musiek te luister en na TV-programme, veral sepies, te kyk. Die meisies maak musiekboeke (liedjies wat hulle uit tydskrifte knip en in 'n boek plak) oor hul gunstelingmusiek en -sangers, en spandeer tyd aan dans op die verskillende vorme van musiek. Sally sê:

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 gewoond 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 doksale opvattinge (idees en persepsies) oor hul sosiale verhoudings en die kultuur wat hulle omring. Die feit dat hulle "in" wil wees en nie "uit" nie is bewys dat hul denkwysse en ervarings die maniere waarop hulle leef, formuleer. Hierbenewens het hulle steeds hul eie oortuigings. Hierdie jeugdige se alledaagse lewenservarings het hul doksa in hul eie unieke kultuur gekonstrueer, wat 'n direkte invloed op hul identiteit het.

6. Doksa en die konstruksie van die leerders se identiteit

In hierdie afdeling bespreek ons hoe werkersklasleerders hul identiteit verstaan deur te kyk na hoe hul doksale opvattinge daaraan gestalte gee. Ons bied 'n bespreking wat weerspieël hoe die dimensies van hul sosiale verhoudings en sosiale strukture hul doksa in verhouding tot hul identiteit beïnvloed. Ons argument is dat die konsep van identiteit aan ons 'n waardevolle analitiese aanknopingspunt bied om te verstaan hoe leerders betrokke raak by leer en om insig in hul interaksie met en ervaring van opvoedkundige kontekste te verkry.

Die literatuur bied verskeie insiggewende weergawes van wat identiteit is. 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). Die meeste navorsers stem saam dat sowel psigologiese as kontekstuele faktore identiteit vorm terwyl jeugdige verskeie sosiale en institusionele wêreldes navigeer, by verskeie aktiwiteite betrokke raak en op verskillende wyses sosialiseer (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa en Goldsmith 1995; Suarez-Orozco 1987). Yoder (2000) argumenteer dat tradisionele benaderings tot identiteitsvorming nie die ervarings van tieners wat sosiokulturele uitdagings in hul daaglikse lewe in die gesig staar, vasvang nie. Lefebvre (1991:21) bied 'n soortgelyke argument deur te noem dat "individuals' lives can be read in light of constructions of self in their daily encounters with specific lived spaces." Die jeug word dus 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.

Ruby beskou haar identiteit as volg:

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. Dit is waardeur jy jou keuses maak. Ek hou van praat, een-tot-een en om geluister na te word.

Soos Ruby bou Cherry, Musa, Sally en Tom ook hul identiteite op die alledaagse ervarings in hul sosiokulturele konteks. Dit is hoe hulle hulself definieer, en oor hulself en die uitdagings wat hulle in die gesig staar, dink. Hierdie leerders is "co-constructors in who and what they become" (Goldson, Lavalette en McKechnie 2003:23) en speel 'n aktiewe rol in die konstruksie en bepaling van hul eie sosiale lewe (sien May 2001:47). Hulle het verskillende rol-identiteite deur middel van hul interaksies aangeneem. Dit het hul inbedding in die plaaslike omgewing veroorsaak en sodoende kan hulle hul armoedige omstandighede te bowe kom. Dit is egter van so 'n aard dat, soos deur Miles (2000:67) verwoord, die plekke wat hulle bewoon klaarblyklik soveel bied, maar hulle tog aan die rand en onseker laat (Miles 2000:68).

7. Doksa tot leerpraktykvorming

In hierdie afdeling bied ons 'n bespreking en 'n interpretasie van hoe die deelnemers hul leerpraktyke konstrueer – waar hul doksa hul leerervarings vorm soos dit hulle gevoel van die werklikheid weergee.

Clandinin en Connelly (2000:2) noem dat ervarings uit ander ervarings groei, en ervarings lei tot verdere ervarings. In hierdie afdeling probeer ons sigbaar maak hoe die leerders met hul leer omgaan in 'n omgewing waar "beleefde praktyke" in die woonbuurt hierdie leerders ontsê van die geleentheid vir billike onderwys. Op die oppervlak is hierdie leerders se identiteit en leeridentiteit in hul omgewing eenvormig. Aan die een kant bied hul sosiale realiteite hulle verskillende dimensies wat betref die manier waarop hulle leer. Dit skep die omstandighede waarin hul leer plaasvind. Verder gee hul leerpraktyk vorming binne hul sosiale beperkings weer, wat dui op '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). Aan die ander kant bied die leerders ook die kontrasterende idee dat diegene wat hulself nie as deel van so 'n omgewing van vanselfsprekende aannames sien nie, dit kan bevraagteken. Verder het hulle hul sosiale gedrag aangepas tot 'n soort belangstellings- en beleggingstrategie in die spel (Bourdieu 2000:153).

Soos reeds genoem, bied die woonbuurtdinamika talle uitdagings aan hierdie leerders. Die literatuur stel dit duidelik dat leerpraktykkonstruering 'n persoonlike en dinamiese proses is (Furlong en Cartmel 1997; Guttman en Akerman 2008). Verder kan leerpraktyke verskillende dinge vir verskillende mense beteken en word dit in reaksie op verskillende lewensomstandighede gevorm en ontwikkel.

Jarvis (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 bostaande aanhaling blyk dit duidelik dat konstruksie van leer 'n komplekse proses is. In die "skiem" (huise vir armes) waar Musa bly, moet hy hom daarvan weerhou om by verkeerde dinge betrokke te raak. Hy sê:

Vandag, jy kan niks doen sonder ... sonder om skool te gaan nie. Nie eens met jou hoërskoolsertifikaat 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.

Musa moes hom dus op verskillende wyses posisioneer met betrekking tot sy leerprosesse: eerstens tot hoe hy opvoeding sien, en tweedens in verhouding tot die moeilike omstandighede en uitdagings wat hy daagliks in die gesig staar. Sy denke moes bemagtiging weerspieël met betrekking tot sy leer. Aan die ander kant was daar ook 'n gebrek met betrekking tot die eise van sy ervarings en kennis om sy droom te bereik. Alhoewel sy toekomsvooruitsigte duister lyk, moes hy leer om dit te verbeter. Baie van wat in die "skiem" gebeur het, werk ook negatief in op hom as leerder. Dit is teenstrydig met sy leerprosesse, maar lei terselfdertyd tot 'n ander soort leer.

Zipin (2009) en Zipin, Sellar, Brennan en Gale (2013) fokus die aandag daarop dat beleefde probleme wat verband hou met armoedige streke die teelaarde van waardevolle kennis en ervarings kan wees wat voordele vir leer bied. Zipin (2009) meld dat kinders uit armoedige sosiale ruimtes dikwels kennis saam met hulle skool toe bring oor die “donker” aspekte van hul lewens in hul gemeenskappe (sien ook Fataar 2007). Hierdie donker aspekte sluit in gesinsgeweld, hongersnood in die gesin en dronkenskap, waaraan leerders daagliks blootgestel word. Zipin (2009:319) beskryf hierdie aspekte van hul beleefde wêreld as “dark funds of knowledge”, en oor die algemeen word dit nie as gepaste kurrikulummateriaal in skole beskou nie.

Musa het groot drome vir homself. Hy weet dat daar vir hom geleenthede is. Dit maak hom ywerig om te leer, maar sy omstandighede onderdruk hierdie denkwysse. Wetend wat nodig is om suksesvol te wees, moet hy sy doksa (denkwysse) gedurig wysig en soms onderdruk tot sy “eendag”, sy toekoms. Fataar en Du Plooy (2012:3) verwys hierna as onderdrukking (“suppression”) en gebruik die woord 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”. Hulle 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 waarop leerders leer of die manier waarop hul leer ondermyn word. Fataar en Du Plooy (2012:2) stem saam dat sosiale verhoudings ’n kernbemiddelaar van leer is.

Vir ons het dit gou duidelik geword dat hierdie kinders komplekse vergestaltings van omgewings-, sosiale en leerrealiteite het. Dit is geskep deur die omstandighede waarin hul leer plaasvind. Cherry leef in chroniese armoede. Dit het ’n impak op die verhouding tussen hoe sy die lewe ervaar en haarself met betrekking tot ander leerders sien. Sy wil hieruit ontsnap. Haar realiteit is die dryfveer waarom sy leer:

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 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 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 denkwysse gedryf na ’n hoë-betalende werk wat haar lewe moet verander. Dit moet lei tot iets wat sy vir die res van haar lewe sal geniet, iets wat haar later vorentoe sal neem. Cherry kan haarself nie uit haar konteks verwyder nie. Sy noem ook later in ons gesprek: “Daar is verskeie ander dinge [eksterne faktore] wat my wêreld skep.” Die bou van haar leerpraktyke moet met ander woorde in die konteks van die eksterne faktore gesien word. Dit is deur die realiteit van haar lewe geskep. Hierdie leerders posisioneer hulle dus ook dienooreenkomstig tot die bou van hul leerpraktyke.

Wortham (2004) noem dat skole (en ons wil byvoeg die woonbuurt) leerders omskep deur ’n skeppende (ontologiese) benadering wat nie net wat die leerder wêét verander nie, maar ook wêé die leerder ís. Die probleem lê in die ontrafeling van die kompleksiteit van hierdie

proses. Ons wil dus voortgaan deur gebruik te maak van die idee van “laminering” om daardie verborge realiteite in die leerders se skoolloopbaan-ervaring sigbaar te maak.

Laminering is ’n metafoor wat Holland en Leander (2004:131) gebruik om die hibridiese sosiaal-sielkundige entiteite wat deur posisionering geskep is, te beskryf. Figuurlik gesproke is laminering die lae van hoe ’n persoon ervarings van sy leer bou. Dit is nie onmiddellik duidelik terwyl 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 van die sosiale, kulturele en persoonlike lae verweef (Holland en Leander 2004:131). Deur hierdie prosesse en konteks ontwikkel ’n nuwe persona wat verryk is deur, of vasgevang is in die betrokke leerervaring.

Ruby het ons vertel hoe sy die geleentheid aangegryp het om by klassieke musiek betrokke te raak:

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 musiekinstrumente te bespeel. Hier by ons is daar ook gemeentelede 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 jouself moet motiveer en moet verantwoordelik wees vir jouself. 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 middelklas kultuur. Dit het haar ’n middelklas tipe aspirantpersona laat aanneem. Gou het sy ook ontevrede geword met die kultuur wat in haar woonbuurt heers, want sy noem: “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 waarop sy dinge doen en wat haar leerpraktyke rig, beïnvloed. Dikwels gaan dit volgens haar gepaard met sosiale interaksies waar sy nuwe vriende maak. Dikwels het die nuwe vriende dieselfde drome en is dit vir haar nodig om gefokus te bly op haar aspirasies. Dit is in teenstelling met wat sy in haar eie woonbuurt ervaar. Sy noem: “Dit maak my gelukkig, iets wat ek nie hier ervaar nie.” Dit was sy in ander gebiede beleef en die aktiwiteite waarby sy betrokke is, laat haar ruimtelik ontwrig van haar woonbuurt voel. Van haar word egter verwag om aanpassings te maak, want sy moet in die kerk bly om hierdie geleenthede aan te gryp.

Aan die hand van die metafoor van laminering bied ons nou ’n beeld wat die leerders se personas sigbaar maak. Ons wys op hul personas soos dit deur die invloed van hul doksa in die woonbuurt gekonstrueer word. Die bedekking³(laminering) verberg dikwels die verskeie lae van netwerke wat tydens die lamineringsproses gevorm word. Dit is hoekom die leerders

hul woonbuurt soms as 'n goeie buurt voorstel. Verberg agter hul uitsprake is die komplekse probleme wat hulle daagliks om hulle in die gesig staar (die buitenste laag) om ordentlikheid en uitnemendheid te handhaaf. Hierdie aspek maak Sally duidelik:

Meneer weet 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 orraait. 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, weet Meneer. Ons gee regtig om vir mekaar en ons *complain* nie.

Die bedekking is 'n weerspieëling van die leerder. Terwyl hulle in armoede leef, versteek hierdie leerders dikwels verskeie sosiokulturele probleme in hul konteks. Sally het min vertel van hul probleme met alkohol, dwelms en verskeie misdade wat daaruit voortspruit. 'n Belangrike aspek van die bedekking vir sowel die woonbuurt as die leerders is die positiewe beskermende houding wat die leerders bied in 'n poging om hul lewenswyse daarin te verdedig, want soos Sally sê, "maar dis orraait". Vir hierdie leerders bekragtig die bedekking hul identiteit, sowel as hul gevoel van eiewaarde binne en buite hul omgewing. Hoe sterker die bedekking wat die leerders ontwikkel, hoe groter is hul kans op suksesvolle aanvaarding in die "aanvaarde omstandighede" (diskoers) van die skool en die gemeenskap. 'n Brose bedekking, aan die ander kant, kan tot groter konflik tussen die mense van die woonbuurt en die leerders lei.

Musa en Sally het dit duidelik gemaak dat hulle in die "skiem" soms 'n groot vrees vir hul veiligheid ervaar. Dit is hier waar sosiale euwels soos geweld algemeen is. Hul strategieë is meestal om gevaarlike dele te vermy. Wanneer hulle nie by die skool is nie, is hulle meestal binnenshuis. Uitstappies is gewoonlik saam met ander familieleden na die kerk of besoeke aan familie en vriende. Sally noem 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 kan nie 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 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 weet dat dit wat in die woonbuurt aan hulle gebied word en waaraan hulle kan deelneem nie hul toekoms daarin sal verseker nie. Dit word verder by hulle ingeskerp deur dít wat hulle in die woonbuurt ervaar. Deel van hul strategieë is om die leerprosesse in die

alledaagse praktyke wat normaal voorkom, te ondermyn. Dit wat in die woonbuurt gebeur, laat hulle daarvan afsien om daarvoor te leer. Wat die leerders in die woonbuurt sien en ervaar, het 'n basis geword van wat die woonbuurt te bied het. Tog word hierdie ruimte as dinamies en voortdurend anders deur die leerders weergegee. Die verskillende konstruksies van die woonbuurt het verskillende beelde van wat die ruimte vir die leerders is, geskep. Die leerders se identiteite het ontwikkel uit hul fisiese posisie in die woonbuurt, sowel as hul verhoudings met ander wat daar leef. Hulle het geleer om met die teenstrydighede om te gaan. Die leerders se konformisme is soms afhanklik van hul siening van wat in die gemeenskap gebeur.

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

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 taxigeld. Alles gebeur by die biblioteek. Ons het programmetjies waar hulle lekker speel-speel leer en video's 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 somer oor by vriende daar en dan gaan ons lekker uit. Maar my ma-hulle weet nie van die uitgaan nie [sy lag]. Dis lekker, ek geniet dit baie en dit hou my *alive*. Jy is net 'n ander mens wanneer jy daar is.

Die aktiwiteite waarby Ruby in Stellenmark betrokke is, het haar denkwysse oor waartoe sy in staat is, merkwaardig beïnvloed. Die wêreld wat ooreenstem met waardes en verwagtinge het 'n ondersteunende netwerk, en diegene wat konflik teenwoordig, skep uitdagings vir Ruby. Dit het haar laat beseft dat so 'n wêreld sowel positief as negatief kan wees. Carter (2003) het in haar studie van lae-inkomste Afro-Amerikaanse jeugdige bevind dat die jeug verskillende personas aanneem na gelang van die sosiale omgewing waarin hulle optree.

In hierdie afdeling kon ons toon dat hierdie leerders op kenmerkende wyse hul doksa herbesin deur sekere kulturele aangeleenthede in die samelewing te wysig wat as onvanpas vir hulle beskou word, gegee hul werklike sosiale posisie. Hierdeur het hulle 'n leeridentiteitsposisie aangeneem wat verby die beperkings wat deur die doksa van hul woonbuurt bepaal is, strek. Wat vir hulle in die woonbuurt sosiaal gekonstrueer is, het hulle deur middel van nuwe besinning oor hul leeridentiteitsposisie gedekonstrueer (Bourdieu 1993:1454). Ons het die perspektief daargestel dat die wyses waarop hierdie leerders hul leer georiënteer het, hul uiterlike personas sigbaar maak. Hulle moet gereeld hul denkwysse tot alternatiewe praktyke wend om hul denkwyses oor hul toekomsweë lewend te hou. Hierdeur moet hulle hulself so posisioneer en leer om personas aan neem wat ooreenstem met die toekomsweë waarna hulle aspireer.

Ons kon toon 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

aan hulle gee en beperkings op hulle plaas. Hierdie leerders se lewens vind in 'n komplekse konteks plaas waar verskeie leeraktiwiteite byeenkom om 'n komplekse leeromgewing te skep wat ten gunste van die voortsetting van die verlede is. Hierdie komplekse leeromgewing word egter gekonfronteer in soverre hul denkwyses daarvoor voortdurend verander.

8. Gevolgtrekking

Ons artikel toon dat die deelnemers hul fisiese leefruimtes as diep beperkend ervaar, maar dat hulle, ten spyte van hierdie beperkings, hul denkwyses op maniere oriënteer wat hulle in staat stel om sinvol in hierdie ruimtes om te gaan om hul aspirasies lewend te hou. Ten spyte van die waardevolle emosionele en geestelike ondersteuning wat hulle van hul ouers kry, is die onus steeds op hierdie kinders om hul denkwyses self te verskuif sodat dit die inwerkingstelling van hul leerpraktyke sal laat geld. Hul doksa is gegrond op geloof en 'n ryke verbeelding, wat help om sterk denkwyses tot hul aspirasies op te bou wat, tesame met 'n kreatiewe interaksie met uitdagings in hul huislike en gemeenskapsruimtes, 'n verskuiwing van hul doksa bewerkstellig het. Dit wil sê, hulle bevraagteken die ortodoksa.

Ons onderhoude het ook getoon dat hulle hul verskeie identiteite gevorm het as gevolg van die invloed van hul gesin en die gemeenskap waarin hulle leef. Dit het telkens duidelik na vore gekom dat hul gesinne en die gemeenskapsomstandighede 'n noemenswaardige rol gespeel het in die vorming van hul onderskeie identiteite. Hierdie leerders toon ook die vermoë om deur middel van interaksies in 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 kan toelig. Hulle het met verloop van tyd hul doksa 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 werksaam is, 'n subjektiewe selfheid te ontwikkel wat aan hulle hoop en stukrag bied. Hul besinnende ingesteldheid oor waar hulle vandaan kom en waarheen hulle op pad is, het hul doksa laat ontwikkel op 'n wyse waarvolgens hulle dit ietwat verskuif het in die snelveranderende objektiewe sosiale kontekste. Hulle het 'n leerposisioneringsidentiteit aangeneem deur hul denkwyses kreatief aan te wend tot alternatiewe aanpassingspraktyke wat hul drome lewend hou. Hul leerposisioneringsidentiteite is gegrond op geloof en oortuigings wat hul interaksie met uitdagings in hul huislike en gemeenskapsruimtes suksesvol aanpak.

Ons argument in hierdie artikel was naamlik om leer te verduidelik as 'n praktyk wat verweselik word as die spesifisiteit van dít wat voortspruit uit die landelike ruimtelikhede van hierdie kinders se lewens. Hierdeur kon ons beter onderskei hoe hulle leerposisionering saamgestel word en wat die aard van hul leerverbintenisse is, en die komplekse maniere bepaal waarop hulle hul leerpraktyke oor hul geleefde ruimtes saamstel. Ons het gepoog om te toon dat leerders met hul leer onderhandel sodat dit strook met hul eie sienings (doksa) van hoekom dit belangrik is. Dit het plaasgevind in die landelike ruimtes van hul lewens waar hulle ongelykheid ervaar. Die verwagting is dat patrone van waar hulle aanvaar dat wat met

ander kinders in die woonbuurt gebeur veral met betrekking tot hul opvoedkundige prosesse ook by hulle sou plaasvind (met ander woorde dat hulle sou faal in hul skoolwerk), maar hierdie leerders wysig hul leeridentiteite voortdurend en posisioneer dit dienooreenkomstig om in en aan te pas by die eise van die arm samelewing waarin hulle woonagtig is.

Bibliografie

- 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. 2004. The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In Rao en Walton (reds.) 2004.
- Babbie, E. en J. Mouton. 2006. *The practice of social research*. Oxford, New York: Oxford University Printers.
- Bourdieu, P. 1977a. Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel en Halsey (reds.) 1997.
- . 1977b. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . 1980. The production of belief: Contribution to an economy of symbolic goods. *Media, Culture and Society*, 2:261–93.
- . 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Vertaal deur R. Nice. New York: Routledge.
- . 1988. *Homo Academicus*. Vertaal deur P. Collier. Stanford: Stanford University Press.
- . 1990. *Sociology in question*. Cambridge: Polity Press.
- . 1993. *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.
- . 1996. *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Cambridge: Polity Press.
- . 1998. *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- . 2000. *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. en J.C. Passeron. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. Vertaal deur R. Nice. Londen: Sage.
- Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Bray, R., I. Gooskens, L. Khan, S. Moses en J. Seekings. 2010. *Growing up in the new South Africa*. Kaapstad: RGN-drukkery.
- 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.
- Carter, P.L. 2003. "Black" cultural capital, status positioning, and schooling conflicts for low-income African American youth. *Social Problems*, 50(1):136–55.
- Clandinin, D.J. en F.M. Connelly. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass
- De Boeck, F. en A. Honwana (reds.). 2005. *Makers and breakers. Children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks, CA: Sage.
- . 2003. *Handbook of qualitative research*. Londen: Sage.
- De Vos, A.S., H. Strydom, C.B. Fouché, M. Poggenpoel, E. Schurink en W. Schurink. 2005. *Research at grass roots: A primer for caring professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Dolby, N. 2001. *Constructing race: Youth, identity and popular culture in South Africa*. Albany: State University of New York Printers.
- Fataar, A. 2007. Schooling, youth adaptation and translocal citizenship across the post-apartheid city. *Journal of Education*, 42:1–28.
- . 2009a. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *African Education Review*, 6(1):1–18.
- . 2009b. Youthful becoming and rural-urban mobility: The case of Fuzile Ali at a Muslim community school in Cape Town. *Southern African Review of Education*, 15(2):105–17.
- . 2010. *Youth self-formation and the "capacity to aspire": The itinerant "schooled" career of Fuzile Ali across post-apartheid space*. Stellenbosch: Sun Press.
- Fataar, A. en L. du Plooy. 2012. Spatialised assemblages and suppressions: The learning "positioning" of Grade 6 students in a township school. *Journal of Education*, 55:1–27.
- Furlong, A. en F. Cartmel. 1997. *Young people and social change: Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Gibson, J.L. 1996. The paradoxes of political tolerance in processes of democratization. *Politikon: South African Journal of Political Studies*, 23(2):5–21.

Goldson, B., M. Lavalette en J. McKechnie. 2003. *Children, welfare and the state*. Londen: Sage.

González, N. 2005. Beyond culture: The hybridity of funds of knowledge. In González, Moll en Amanti (reds.) 2005.

González, N., L.C. Moll en C. Amanti (reds.). 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.

Guttman, L.M. en R. Akerman. 2008. *Determinants of aspirations*. Bedford Way: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.

Holland, D. en K. Leander. 2004. Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2):127–39.

Illeris, K. (red.). 2009. *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. New York: Routledge.

Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society: Learning to be me. In Illeris (red.) 2009.

Jensen, S. 2008. *Gangs, politics & dignity in Cape Town*. Johannesburg: Wits University Press.

Johnson, A.G. 2000. *The Blackwell dictionary of sociology*. Malden: Blackwell.

Karabel, J. en Halsey, H.A. (red.). 1977. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Lawler, S. 1999. "Getting out and getting away": Women's narratives of class mobility. *Feminist Review*, 63:3–24.

Lefebvre, H. 1991. *The production of space*. Oxford: Blackwell.

Lloyd, E.M. 2010. Eliciting and utilizing rural students' funds of knowledge in the service of science learning: An action research study. Ongepubliseerde PhD-tesis, Warner School of Education and Human Development, University of Rochester.

Luttrell, W. 2003. *Pregnant bodies, fertile minds*. New York: Routledge.

May, T. (red.). 2001. *Issues in society*. Berkshire: Independent International Publishers en Open University Press.

Mead, G.H. 1934. *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*.

Chicago, IL: University of Chicago Press.

Miles, S. 2000. *Youth lifestyles in a changing world*. Maidenhead: Open University Press.

- Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. Londen: Laurence Erlbaum.
- Raffo, C. 2011. Educational equity in poor urban contexts: Exploring issues of place/space and young people's identity and agency. *British Journal of Educational Studies*, 59(1):1–19.
- Rao, V. en M. Walton (reds.). 2004. *Culture and public action*. Kalifornië: Stanford University Press.
- Reay, D. 1996. Insider perspective or stealing the words out of women's mouths: Interpretation in the research process. *Feminist Review*, 53:55–71.
- . 2005. Beyond consciousness? The psychic landscape of social class. *Sociology*, 39(5):911–28.
- Rogoff, B., J. Baker-Sennett, P. Lacasa en D. Goldsmith. 1995. Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child Development*, 67:45–66.
- Rubenstein, D. 2001. *Culture structure & agency: Towards a truly multidimensional society*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Soudien, C. 2007. *Youth identity in contemporary South Africa: Race, culture and schooling*. Kaapstad: New African Books.
- Suarez-Orozco, M.M. 1987. "Becoming somebody": Central American immigrants in US inner city schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 18:287–99.
- Swartz, S. 2009. *iKasi – the moral ecology of South Africa's township youth*. Johannesburg: Wits University Press.
- Vandeyar, S. 2008. Shifting selves: The emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Educational Development*, 28(3):286–99.
- Wortham, S. 2004. From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 32:164–87.
- Yoder, A. 2000. Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23:243–53.
- Zipin, L. 2009. Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between life worlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3):317–31.
- Zipin, L., S. Sellar, M. Brennan en T. Gale. 2013. Educating for futures in marginalized regions – a sociological framework for rethinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3):227–46.

Eindnotas

¹ In hierdie artikel word raskategorieë as 'n noodwendige ongemaklikheid gebruik. Ons glo nie dat raskategorieë enige essensiële waarde het nie. Ras is 'n sosiale konstruksie met 'n politieke en uitsluitingsgeskiedenis in ons land waarmee ons nie kan vereenselwig 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 te verwoord en veral daarop gemik om agtergeblewenheid aan te pak en te elimineer. Ons gebruik dus ongelukkig "ras"- en ook kultuurgroepbenamings om die beskrywende karakter van die jeugdige uit te lig. Ons bly gekant teen die idee dat etikette soos hierdie, wat mense in eng kategorieë inhok, enige waarde het. Ons ondersteun die idee dat identiteit vloeibaar, multidimensioneel en aanpasbaar is, gegrond op Fataar (2009).

² Appadurai (2004) argumenteer dat mense se aspirasiekaarte uit 'n digte kombinasie van nodes en paaie na hul aspirasies bestaan.

³ *Bedekking* in hierdie geval verwys na laminering, wat deursigtig is.