Opvoederwees te midde van die realiteite van landelike geenskoolfondslaerskole

Jerome Joorst

Jerome Joorst, Departement Onderwysbeleidstudie, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Geenskoolfondsskole is tot stand gebring as ’n strategie van die regering om die negatiewe effek van armoede en stygende skoolkoste op arm mense in Suid-Afrika aan te spreek. Studies oor die impak van die geenskoolfondsbeleid op opvoeders werksaam in geenskoolfondsskole fokus meestal op uitdagings in die bestuur van sulke skole en het nog nie indringend geraak aan opvoeders se belewing van opvoederwees in veral landelike kontekste nie. Hierdie artikel fokus op die ervarings van opvoeders in landelike geenskoolfondsskole – meer spesifiek, hoe hierdie opvoeders sin maak van opvoederwees te midde van kontekstuele en institusionele uitdagings in ’n landelike skoolkonteks. Gerig deur kwalitatiewe navorsingsmetodes bied hierdie artikel ’n beskrywing van die ervarings van opvoeders in drie landelike geenskoolfondsskole aan die Weskus van Suid-Afrika. Die doel van die artikel is om die kontekstuele en institusionele kompleksiteite waarmee opvoeders in geenskoolfondsskole te kampe het en wat hulle voortdryf ten spyte van moeilike werksomstandighede, te beskryf en te bespreek.

Trefwoorde: geenskoolfondsskole; kontekstuele en institusionele realiteite; opvoederpraktyke; veerkragtigheid

Abstract

Being a teacher in the midst of the realities of rural no fee primary schools

At the dawn of democracy in South Africa in 1994 the new government was faced with the challenge of participating in a global neoliberalist world while at the same time having to address historical inequalities in its education system. No-fee schools came about as a government strategy to address the negative impact of poverty and rising school costs on the poor in South Africa. These are public schools where no school fees are charged to parents

with a limited income because the state pays for every schoolgoing learner in the school, for the learning materials needed, as well as the costs for the upkeep of the school. The problem is that hegemonic ideas about what the ideal teacher ought to be as well as the predominant focus on school results very often prevent us from gaining the analytical understanding of the complex challenges that face some educators in performing their duties. Furthermore, studies about the impact of the no-fee-school policy on educators working in such schools have thus far focused mainly on challenges in the management of these schools and have not yet explored educators' experiences in these schools. This article focuses on the experiences of educators in rural no-fee schools and more specifically on how they make sense of being teachers in the midst of contextual and institutional challenges in rural contexts. My central thesis is that constant changing departmental expectations of educators concerning the delivery of the curriculum without taking contextual and institutional factors into account not only bring about changes in educators' pedagogical habitus, but also changes the nature of schooling in a school.

One of the biggest challenges for the post-1994 government was to adress deep historical inequalities in the South African education system (Bush and Heystek 2006). These inequalities, argue Hungi, Makuwa, Ross, Saito, Dolata and Van Capelle (2011, in Hoffman, Sayed and Badroodien 2016), revolved around higher levels of poverty and black schools[1] compared with historically white schools and even schools in other parts of Africa. No-fee schools is the government's attempt to protect low income-parents from rising school costs. The state supports such schools by paying for its personnel and non-personnel expenditures. Four considerations are taken into account when the state subsidises such schools, namely the rights of learners, the minimum basic package to ensure quality education, the national distribution of income differences and poverty, and the state's budget. The parents of children in such schools are expected to support the school where there are still shortcomings. If these schools are relieved of the burden of costs, what, then, could still be problematic?

Dominant perceptions of what an ideal teacher is, as well as an overemphasis on school results as an indicator of quality education prevent us from gaining an analytical understanding of the complex contextual and institutional realities that educators in these schools face. Furthermore, poor literacy and numeracy results in these schools often contribute to narrow and often untested criticism and stereotyping of the work ethic and professionalism of educators. This article is an attempt to offer insight into the complex contextual and institutional realities that contribute to specific perceptions of being an educator in no-fee rural schools. The study shows that educators in rural no-fee schools draw on capital forms that inform their teaching practices which enable them to mediate between the constant quantitative expectations from their employer and the humanitarian needs of their learners.

The aim and purpose of this research was to provide some insight into the complex contextual and institutional realities that educators in rural no-fee schools face which contribute to their perceptions of and approaches to teaching. A qualitative approach, and integrating empirical and descriptive data, was followed. This approach was useful because it allowed the researcher to describe the lived world realities of people from the inside out and from the perspectives of the participants (Flick, Von Kardoff and Steinke 2004:3). After obtaining ethical clearance from the Western Cape Education Department, I conducted semi-structured interviews with six experienced educators representing three different school

phases in three different no-fee primary schools in Circuit 4 on the West coast of South Africa. Purposive sampling was used because of the participants' intimate knowledge and experiences of being teachers in rural no-fee schools. Narrative data analysis helped me to categorise the participants' different experiences into themes (Carr 1986, Webster and Mertova 2007:3).

I employ Bourdieu's interrelated theoretical concept of *habitus* (1990:53) to explain educators' behaviour because of prolonged exposure to specific circumstance and the concept of *field*(1998) to explain schools as examples of spaces which take on different forms because of specific institutional discourses, value systems and rules in them. Furthermore, Yosso's notion of community cultural wealth (2005) with alternative forms of *resistance* and *navigational capital* (2005:80) employed by marginalised people in particular, further helped to explain how educators are able to stay on course, navigating through the contextual and institutional obstacles they face in such schools.

The research findings show that rural no-fee schools predominantly serve poor black learners who, despite not having to pay school fees, still struggle with historical socio-welfare challenges. Educators in rural no-fee primary schools are highly frustrated by the demanding performative departmental curriculum delivery expectations which completely ignore the contextual and institutional realities of educators in such schools. The one-size-fits-all approach of the department ignores the fact that learners bring their contextual challenges in their homes and community with them to school. The practices of educators in these schools are very often informed by challenges to attend to the humanitarian needs of their learners before they attend to curriculum imperatives. This, coupled with little support from parents, often leads to low pass rates, which in turn portrays them as underperforming and even unprofessional. Despite the unfavourable schooling conditions under which they have to perform their duties, these educators draw their resilience from different forms of capitals and make the most of their profession.

Keywords: contextual and institutional realities; no-fee primary schools; resilience; teaching practices

1. Inleiding

Gedurende die vroeë negentigs van die vorige eeu het die staat die eens sentraal-gesentreerde magte van onderwysdienslewering na ouers begin afwentel. In ooreenstemming met die wêreldwye neoliberale "vermarking"[2] en privatisering van onderwys gedurende daardie tyd, is die idee met desentralisering van onderwys dat ouers meer betrokke raak by en groter verantwoordelik aanvaar vir die opvoeding van hulle kinders. Die eerste demokraties-verkose regering in Suid-Afrika het tot stand gekom tydens dieselfde tydperk waarin die idee van die afwenteling van groter seggenskap in die bestuur van die skool en groter ouer-aanspreeklikheid vir die gehalte van onderwys oor die wêreld versprei het. Een van die grootste uitdagings vir die ná-1994 regering was om, te midde van die veranderinge soos hier bo aangedui, boonop nog diep historiese ongelykhede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aan te spreek (Bush en Heystek 2006). Hierdie ongelykhede gaan, volgens Hungi, Makuwa,

Ross, Saito, Dolata en Van Capelle se publikasie *SACMEQ III project results: levels and trends in school resources among SACMEQ school systems* (2011, in Hoffman, Sayed en Badroodien 2016), gepaard met hoër vlakke van armoede en laer vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid onder swart kinders wanneer dit vergelyk word met dié van hul eweknieë in histories wit skole en selfs skole in ander dele van Afrika. Een van die regering se strategieë om ongelykhede in skole aan te spreek was om nasionale kwintiele vir skole vas te stel. In die befondsing van skole in die land het die regering gepoog om deur middel van 'n nuwe verspreidingsmodel wat armes ondersteun, nie net sy grondwetlike verpligting om die bekamping van historiese ongelykhede na te kom nie, maar ook toegang tot gehalte-onderwys in die land, aan te spreek. Finansiële toewysings aan openbare skole onder die demokratiese regering in Suid-Afrika het in 1998 begin met die publikasie van die Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing (NSSFF) wat vanaf 2000 in provinsiale onderwys-departemente geïmplementeer is. Wetgewing en beleid hieroor word vervolgens bespreek.

Volgens die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996), asook die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996b, artikel 35), moet die minister van onderwys, in oorleg met die Raad van Onderwysministers en die minister van finansies, nasionale kwintiele vir openbare skole sowel as nasionale norme en standaarde vir skoolbefondsing bepaal. Artikel 39(7) van die Skolewet (RSA 1996b) gee aan die minister van onderwys die bevoegdheid om, deur middel van kennisgewing in die Staatskoerant, jaarliks die nasionale kwintiele vir openbare skole te publiseer. Die NSSFF van 2006 verplig provinsiale departemente om skole in kwintiele te kategoriseer van 1 tot 5, waar kwintiele 1 tot 3 na die armste en kwintiele 4 en 5 na die rykste skole verwys. In ooreenstemming met die Wysigingswet op Onderwyswette 24 van 2005 (RSA 2005) is 'n nuwe klousule by die NSSFF (RSA 2006) gevoeg wat die provinsiale kwintiele (wat gebaseer is op inkomste, werkloosheid en geletterdheid in die gebied ter sprake) met nasionale maatstawwe vervang het. Die befondsing van openbare en privaatskole, sowel as die kwytskelding van skoolfondse, val nou onder die Gewysigde Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing van 2007. Die lid van die uitvoerende raad (LUR) vir onderwys in elk van die land se nege provinsies gebruik dan hierdie bepalings om skole te identifiseer wat, vanweë armoede in hulle omringende gemeenskappe, nie skoolfonds mag hef nie.

Die term *geenskoolfondsskool* verwys na 'n gewone openbare skool wat nie skoolfondse mag hef nie (RSA 2006:42). Die doel van geenskoolfondsskole is om ouers met beperkte inkomste te vrywaar van skoolfondskoste en daarom betaal die staat vir elke skoolgaande kind in so 'n skool (Oliphant 2008:10). Die staat voorsien op twee maniere befondsing aan openbare skole, naamlik ten opsigte van personeeluitgawes en nie-personeeluitgawes (wat ook bekend staan as die skool se toewysing). Die skooltoewysing, verduidelik Sayed en Motala (2009), is ontwikkel deur gebruik te maak van vier oorwegings: die regte van leerders, die minimum basiese pakket om kwaliteitonderrig te verseker, die nasionale verspreiding van inkomsteverskille en armoede, en die staatsbegroting. Waar skole voorheen die skooltoewysing kon aanvul, kan hulle nou aansoek doen by die Provinsiale Onderwys-departement vir geenskoolfonds-status. Vanweë die breë ongelykhede in fiskale vermoë tussen die nege provinsies in Suid-Afrika, kry nie alle provinsies dieselfde toewysing vir geenskoolfondsskole nie. Die Wes-Kaap het, in vergelyking met die ander provinsies, die minste kwintiel 1- en kwintiel 2-skole en daarom ook die laagste persentasie geenskoolfondsskole.

Artikel 35 van die aangepaste Nasionale Norme en Standaarde vir Skoolbefondsing (ANSSFF) van 2007 spel die nasionale norme en standaarde vir die befondsing van skole in terme van die Skolewet uit. Artikel 5 van die beleid handel oor die skooltoewysing en waarvoor fondse aangewend moet word. Paragraaf 96 (1)(5) stipuleer dat fondse in ’n geenskoolfondsskool aangewend moet word vir leerondersteuningsmateriaal, byvoorbeeld handboeke, biblioteekboeke, muurkaarte, modelle, rekenaar-hardeware en -sagteware, videobandspelers, huishoudkundetoerusting, wetenskaplike–laboratorium-apparaat, musiek-instrumente, tafels en stoele vir leerders, en skryfbehoeftes. Nieleerondersteuningsitems sluit in dinge soos meubels, kopieermasjiene, telefone, faksmasjiene, interkomstelsels, internetkonnektiwiteit, noodhulpmateriaal, oorjasse vir skoonmaakpersoneel, sporttoerusting, skoonmaakmiddels en elektrisiteit (Staatskoerant 37230 van 2014). Daar word ook voorsiening gemaak vir verbruikbare items en die betaling van dienste. Verder word daar van ouers verwag om die skool te ondersteun waar dit steeds kortkom. Wat is dus die probleem?

Hegemoniese beskouings van wat ’n ideale onderwyser behoort te wees, asook die oordrewe klem op skooluitslae, dra daartoe by dat ons nie analities uitkom by die komplekse realiteite waarmee bepaalde opvoeders daagliks te kampe het nie. Swak geletterdheids- en syfervaardigheidsuitslae in landelike geenskoolfondsskole ontlok dikwels ongegronde kritiek en stereotipering oor die funksionaliteit en werksetiek van opvoeders in hierdie soort skole. Hierdie artikel is ’n poging om deur middel van die integrasie van beskouende en empiriese navorsing ’n blik te bied op die komplekse kontekstuele en institusionele werklikhede waarmee opvoeders in landelike geenskoolfondslaerskole te kampe het en wat meewerk tot hulle bepaalde persepsies van opvoederwees in hierdie skole (Fowler 2009).

2. Teoretiese oorwegings

In hierdie studie kyk ek na hoe die opvoeders in landelike geenskoolfondsskole sin maak van opvoederwees te midde van departementele verwagtinge enersyds en die kontekstuele en institusionele werklikhede van hulle landelike geenskoolfondsskole andersyds. As vertrekpunt is dit belangrik om te verstaan hoe opvoeders in geenskoolfondsskole se opvoederidentiteite gekweek is, en word, aan die hand van hoe die samelewing georganiseer is. Opvoeders, argumenteer Kelly (2005:507), is “sosiale wesens waarvan kennis, praktyke en identiteite integrale komponente vorm van hulle karakter en posisie in die samelewing” (alle Afrikaanse vertalings myne, tensy anders vermeld). Die historiese konteks van die land het opvoeding in verskillende skole en verskillende gemeenskappe langs ras- en pedagogiese lyne georganiseer. Swart en bruin opvoeders is, vanweë diskriminerende faktore, tradisioneel in werkersklasskole gevestig wat in werkersklaswoonbuurte geleë is. Jare lange onderbesteding van bronne in tradisioneel bruin en swart skole in die land het hierdie soort skole en diegene wat daaraan verbonde was, as agterlik posisioneer in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Baie van hierdie werkersklasskole is vandag geenskoolfondsskole wat in ’n kompeterende opvoedingsmilieu steeds as swak skole gedemoniseer word.

Vervolgens word verskillende teorieë ingespan om ons te help om die probleem te verklaar.

Bourdieu (1990:53) gebruik die term *habitus* om gewoontevorming of ’n geneigdheid om op bepaalde wyses op te tree, te beskryf. ’n Individu se habitus word oor ’n tydperk van blootstelling geïnternaliseer. Habitus het te doen met hoe ons voel, dink, optree. Ons dra ons geskiedenis in ons en daardie geskiedenis speel in ons hedendaagse omstandighede uit (Grenfell (red.) 2008:52). Habitus het te doen met hoe die persoonlike, oftewel jou disposisies wat geïnternaliseer is, jou aksies in die wêreld rig. Die habitus produseer dus ’n individu se disposisies wat die individu se vermoëns en geneigdhede insluit (Mills 2012). Disposisies stel die individu in staat om, oor tyd en op verskillende wyses, te reageer op verskillende kulturele reëls en kontekste. Die habitus word dus ’n strategie-generende beginsel wat individue in staat stel om in veranderende situasies te oorleef (Bourdieu 1977:72). Ons liggaamlike disposisies is die koppeling tussen ons subjektiewe en persoonlike wêrelde en die kulturele en sosiale wêrelde waarin ons gebore word en wat ons met ander deel (Jenkins 1992:46). Disposisies help ons in hierdie artikel om opvoeders in landelike geenskoolfondsskole se geïnternaliseerde pedagogiese habitusse te verstaan. As gevolg van hierdie internalisering word die individu se modusse van persepsie en gedagtegang, en die aksies wat ’n individu onderneem wanneer hy/sy besluit oor watter ambisies en doelwitte hy/sy wil nastreef, gevolglik deur die struktuur (Crossley 2001:85) beïnvloed waarin hy/sy werk.

Bourdieu verwys na *gebiede* as sfere van handeling met unieke, oorvleuelende en semi-outonome strukture, reëls en werskwyses. Skole is voorbeelde van gebiede in die samelewing wat verskeie vorme aanneem vanweë die institusionele diskoerse, waardestelsels en reëls wat daarin heers en gevolglik bepaalde habitusse produseer (Webb, Schirato en Danaher 2002:21). Gebiede verander byvoorbeeld vanweë individue se sukses daarin of strukturele veranderinge wat in die gebied aangebring word. In die gebied van skool kan die toenemende gebruik van tegnologie een voorbeeld van strukturele verandering aan ’n gebied wees. Die aard van gebiede kan ook verander vanweë eksterne faktore soos veranderinge in internasionale ekonomiese beleidsrigtings en neoliberale idees van opvoeding. Habitus en gebied is verwant aan mekaar omdat gebiede tegelyk produseerders en produkte van habitus kan wees. In ooreenstemming met die fokus van hierdie studie kan gedurig-veranderende departementele verwagtinge rakende die lewering van die kurrikulum verandering in opvoeders se pedagogiese habitusse meebring. Terselfdertyd kan opvoeders se pedagogiese habitusse ook verandering meebring aan die aard van skool.

Soos later verduidelik sal word, werk opvoeders in werkersklasskole binne die tweeledigheid van snelveranderende departementele verwagtinge en kontekstuele werklikhede van leerders. Die aanhoudende kwantitatiewe verwagtinge en meting van prestasie deur onderwys-owerhede reduseer individualisme en outonomie in die ontwerp en lewering van die kurrikulum. Hierdie situasie bedreig opvoeders se vermoëns om positiewe opvoeder-leerder-verhoudings (ook beskou as opvoedkundige omgee) te bou. Wanneer die skoolstelsel van opvoeders verwag om meer te konsentreer op die kognitiewe in teenstelling met hul eie sienings dat ander sosiale komponente van menswees ewe belangrik is in die opvoedingsproses, ontwikkel innerlike konflik en frustrasie in opvoeders wat op bepaalde praktyke uitloop. Tarra Yosso (2005) se verskillende vorme van gemeenskapskapitaal dien hier as ’n bruikbare middel om die weerstandspraktyke van opvoeders in landelike geenskoolfondsskole te beskryf.

Yosso (2005) se konsep van *kultuurgemeenskapsrykdom* stel verskillende vorme van kapitaal voor waaruit mense put om hulle deur moeilike omstandighede voort te dryf. In hierdie studie gebruik die deelnemers sommige van hierdie vorme van kapitaal wat hulle in staat stel om te midde van haglike gemeenskapskontekste en rigiede werksverwagtinge op hul unieke manier sin te kan maak van opvoederwees in landelike geenskoolfondsskole. *Weerstandskapitaal* (Yosso 2005:80) is daardie vorme van kennis en vaardighede wat geskep word deur opponerende gedrag wat die bestaande orde uitdaag. Dit sal later in die artikel duidelik word hoe opvoeders in landelike geenskoolfondsskole dit deur middel van weerstandige optrede regkry om ’n eiesoortige soort opvoederwees te skep. *Navigasiekapitaal* (Yosso 2005:80) is ook nodig vir opvoeders in landelike geenskoolfondsskole om suksesvol deur die opponerende vereistes van hul leerders se sosiale lewensrealiteite en die verwagtinge van die staat te navigeer. *Navigasiekapitaal* verwys na vaardighede wat ’n individu in staat stel om op koers te bly deur sosiale instansies (soos skole) wat eendimensioneel geword het in dié opsig dat dit almal as gelyk beskou.

Navigasiekapitaal is nóú verbind aan veerkragtigheid. Stanto-Salazar en Spina (aangehaal in Yosso 2005:80) verwys na veerkragtigheid as ’n stel innerlike, sosiale vermoëns en kulturele strategieë wat individue toelaat om nie net te oorleef nie, maar ook om te herstel en te funksioneer in haglike toestande. Hierdie studie sal toon dat opvoeders in landelike geenskoolfondsskole party van Yosso se kapitaalvorme gebruik en praktyke vorm wat hulle toelaat om die konstante kwantitatiewe druk en die belange van hul leerders te medieer. Masten, Best en Garmezy (1990:425) beskryf veerkragtigheid as “die proses van, kapasiteit vir, of uitkoms van suksesvolle aanpassing ten spyte van uitdagende omstandighede”. Sommige opvoeders vind maniere om te midde van hierdie omstandighede te oorleef, wat ’n weerspieëling is van hulle veerkragtigheid. Schoon (2006), asook Rauch, Zautra en Hall (2010), definieer veerkragtigheid as suksesvolle aanpassing te midde van teenspoed. Rauch en kollegas voer ook aan dat veerkragtigheid mense se vermoë is om uit te hou te midde van moeilike omstandighede. Die vermoë in mense om te kan aanpas, is verwant aan die agentskap binne mense en die vermoë om vorentoe te kan beweeg ten spyte van moeilike omstandighede. Individuele veerkragtigheid impliseer dus onder andere die hoeveelheid stres wat ’n persoon kan verduur sonder fundamentele veranderinge in die kapasiteit om te streef na doelwitte wat betekenisvol is (Rauch 2010:6). Vir Schoon (2006) is veerkragtigheid ’n eienskap wat individue se gedrag, gedagtes en aksies kenmerk. Ungar (2012:3) beskou veerkragtigheid as “’n kontekstuele en kultureel ingeboude konstruksie, oftewel ’n stel gedragsvorme wat oor tyd beskikbaar en toeganklik is vir individue, hulle families en gemeenskappe”. Vir hom is dit die persoonlike agentskap wat die individu toepas in reaksie op omgewingstressors wat uiteindelik die individu in staat stel om psigologies aan te hou funksioneer.

Hierdie navorsing ondersoek die effek van hierdie gedurig veranderende verwagtinge van opvoederwees en die effek wat dit het op opvoeders se persepsies van hulle beroep, asook die gevolglike onderrigpraktyke in landelike geenskoolfondsskole.

3. Metodologie

Hierdie studie maak gebruik van ’n kwalitatief-beskrywende navorsingsontwerp ten einde die ervarings van opvoederwees in landelike geenskoolfondsskole te beskryf. Kwalitatiewe navorsing, soos Flick, Von Kardoff en Steinke (2004:3) dit beskryf, is navorsing wat die leefwêrelde “van binne na buite en vanuit die menings van die mense wie deelneem, belig”. Deur dit te doen, poog kwalitatiewe navorsing om tot ’n beter begrip van sosiale realiteite by te dra en die aandag op prosesse, menings en strukturele faktore te vestig. Volgens Cohen, Manion en Morrison (2000:19) kan individuele gedrag verstaan word wanneer individue hul interpretasies van die wêreld om hulle met die navorser deel. Hierdie ontwerp het my in staat gestel om aktuele inligting van deelnemers te verkry om uiteindelik ’n begrip te verkry van hoe opvoeders in landelike geenskoolfondsskole sin maak van hulle beroep en wat hulle dryf om, ten spyte van bepaalde uitdagings, steeds aan te hou. Hierdie ontwerp help ook om die onbekende te ontdek en die omvang van die ondersoek te verfyn (Polit en Hungler 1995; Halloway en Wheeler 1996; De Vos 2010).

Die navorsingsbevolking van hierdie studie bestaan uit ses ervare opvoeders in drie landelike geenskoolfondsskole in Kring Vier aan die Weskus. Alhoewel die skole in verskillende dele van die Weskus geleë is, het hulle min of meer soortgelyke sosio-ekonomiese en maatskaplike omstandighede. Die deelnemers is doelbewus gekies omdat ek wou ontdek wat die ervarings van opvoederwees in landelike geenskoolfondsskole is eerder as om dit teen ’n hipotese te toets (Leedy en Omrod 2001; Cresswell 2005). Alhoewel die deelnemers verskil het in ouderdom, geslag en onderwyskwalifikasies, is almal ervare opvoeders, wat hulle, soos Maree (2007) en Anderson, Herr en Nihlen (2007) argumenteer, draers van data maak wat lig kan werp op die verskynsel onder bespreking.

Semigestruktureerde onderhoude is gebruik om die data te versamel. Elke onderhoud het sowat 30 minute geduur en was eerstens daarop gefokus om te bepaal hoe die opvoeders sin maak van opvoederwees in landelike geenskoolfondsskole en, tweedens, waardeur hulle onderwyspraktyke ingegee word. Tydens die onderhoude is die deelnemers aangemoedig om so openhartig as moontlik hulle unieke ervarings te deel. Narratiewe data-ontleding het my gehelp om temas uit hulle gevoelens en ervarings te bou (Carr 1986). Ek kon gevolglik hulle weergawes van hulle ervarings (Webster en Mertova 2007:3) tematies weergee.

Etiese klaring vir hierdie studie is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (Verwysingsnommer: 20170814–3847) ontvang om die navorsing te doen. Briewe is gerig aan die skoolhoofde en beheerliggame van die geenskoolfondsskole in die streek Ikheis (skuilnaam), waarin die doel van die studie verduidelik en toestemming gevra is vir opvoeders om op ’n vrywillige aan die studie basis deel te neem. Verder het die briewe ook gestipuleer dat deelnemers die reg het om te eniger tyd aan die studie te onttrek. Versekerings is gegee dat deelnemers en skole se identiteite beskerm sou word deur van skuilname gebruik te maak. Ter aanvulling van die standaardinligting en toestemmingsvorms wat die opvoeders moes teken, is die opvoeders ook die kontakbesonderhede van ’n neutrale derde party gegee vir wie hulle enige tyd kon kontak indien hulle gedurende die proses onder enige vorm van dwang sou voel. Die deelnemers is verseker van beskerming teen verlies van waardigheid. Vertroulikheid is verseker deur inligting tot die navorser en deelnemer alleen te beperk.

Vervolgens (onder afdelings 4 en 5) word die kontekstuele (buiteskool-) faktore en die institusionele (binneskool-) faktore wat inwerk op die opvoeders se praktyke onderskeidelik aan die hand van beskouende en empiriese data aangebied.

4. Kontekstuele faktore in landelike geenskoolfondsskole

Om die konteks van die skole in hierdie studie beter toe te lig, begin ek deur die konsepte verbonde daaraan te verduidelik.

Landelikheid as konsep is moeilik definieerbaar, want dit beteken verskillende dinge vir verskillende mense (Myende 2015, in Mabaso en Hall 2017:15). Sommige navorsers definieer landelikheid in terme van plek (byvoorbeeld afstand vanaf ’n stad), terwyl ander dit definieer in terme van veranderlikes soos huishoudelike inkomste, bevolkingsgrootte of bevolkingsaanwas (Ebersöhn en Ferreira 2012). Landelikheid het ’n vloeibare term geword vanweë mense se beweging tussen landelike en stedelike gebiede. In landelike gebiede vind ’n mens byvoorbeeld dikwels aspekte van verstedeliking en andersom. Vir Hlalele (2012, 2014) is landelikheid ’n ingesteldheid waarvolgens mense leef. Dit sou dus roekeloos wees om met die kontekstuele realiteite van die skoolgemeenskap, skoolstrukture, en die gevolglike onderrigpraktyke om te gaan sonder om die dinamiek in hierdie kontekste in ag te neem (Balfour, Mitchell en Moletsane 2008; Moletsane 2012; Hlalele 2012).

Volgens Gordon en Qiang (1997:2) is ongeveer 40% van Suid-Afrikaners arm, van wie 75% in landelike gebiede woon. As ’n opvoeder in verskeie landelike werkersklasskole vir bykans 20 jaar het ek eiesoortige ervarings van landelike werkersklasgemeenskappe en -skole. Soos in enige ander skool het die strukturele werklikhede in die skoolgemeenskap (vlakke van geskooldheid, inkomstevlakke van gesinne, maatskaplike toestande, en so meer) ’n bepaalde invloed op wat uiteindelik binne die skool aangaan. In hierdie opsig argumenteer Nespor (1997:121) dat die skool ’n deursnit van die sosiale ruimte vorm – ’n knoop in ’n web van praktyke wat in komplekse stelsels vloei wat buite die grense van die skool begin en eindig. Jeugdiges se skoling, argumenteer Nespor (1997), vind nie net binne die klaskamer plaas nie, maar ook buite die skool – in die gemeenskap en in hulle huise.

Al drie die geenskoolfondsskole in hierdie studie is geleë in landelike laekostebehuisingsgebiede wat tradisioneel aan oorwegend bruin en swart mense aan die Weskus toegewys is. Hierdie verskynsel spruit gedeeltelik voort uit die ruimtelike-beplanningslogika van apartheid, wat gebaseer is op hiërargiese rassesegregasie waaronder die beste deel van dorpe of stede vir wit mense gereserveer is terwyl anderskleuriges beperk is tot minder-gegoede en onderontwikkelde woonbuurte met minimale infrastruktuur (Fataar 2009:318). Die beweging van mense tussen landelike en stedelike gebiede in Suid-Afrika is verstrengel in ’n ekonomiese stelsel gekenmerk deur ’n reeks staatsingrypings wat arbeid gemobiliseer en beheer het (Posel 2003:3). Onder die Groepsgebiedewet van 1950 is mense van verskillende rasse byvoorbeeld nie toegelaat om by mekaar te woon nie.

Alhoewel ras vandag ’n minder opvallende skeidingsmeganisme in die ruimtelike beplanning van dorpe is en grootliks vervang is deur klas, vertoon die demografiese karakter van

woongebiede, veral in landelike gebiede, voortgesette sosio-ekonomiese verskille wat steeds nou gekoppel is aan ras. Skoolgemeenskappe aan die Weskus is nie meer homogeen nie vanweë die migrasie van mense uit ander dele van die land na hierdie provinsie en dorp. Die gemeenskappe waarin hierdie drie skole geleë is, ervaar hoë vlakke van werkloosheid, lae geskooldheid, misdaad en ander maatskaplike uitdagings, soos alkohol- en dwelmmisbruik.

Andrica Primêr (skuilnaam – soos ook al die ander name wat hier gebruik word, soos ook reeds genoem is) is in 2006 gebou ten einde die groeiende behoefte van ’n ontploffende diverse gemeenskap aan te spreek. Alhoewel die skool oop is vir enige leerder, bestaan die leerderbevolking oorwegend uit leerders vanuit die omliggende laekostebehuising of informele woonbuurte. Fredeline is ’n grondslagfase-opvoeder met 30 jaar onderwyservaring. Ceegan, ’n opvoeder met 21 jaar ervaring in die intermediêre en senior fase, is een van haar kollegas by hierdie skool. Albei van hulle het van ander nabygeleë skole aansoek om poste by hierdie skool gedoen. Boswewer Primêr is 30 jaar oud. Die skool is geleë in een van die armste dele van die dorp, Ikheis. Hierdie skoolgemeenskap word al vir jare geteister deur hoë vlakke van werkloosheid, misdaad en ander maatskaplike kwessies. Susan hou al 26 jaar hier skool. Eben, met 19 jaar onderwyservaring, is een van haar kollegas by die skool. Boswewer Primêr se status het na geenskoolfondsskool verander toe die betrokke wetgewing geïmplementeer is. Colesburg Primêr is ’n geenskoolfondsskool in dieselfde kring en vertoon soortgelyke eienskappe as die ander twee skole. Net soos Boswewer Primêr, is die skool ook 30 jaar oud. Die skoolgemeenskap is ook arm, hoë vlakke van werkloosheid kom voor en die gemeenskap word deur talle ander maatskaplike kwessies geteister. Net soos in die geval van die ander twee skole, is die leerders hoofsaaklik van die arm bruin en swart gemeenskappe afkomstig.

Die onderwysdepartement se kombersbenadering tot skole, waarvolgens die ideale onderwyser se doeltreffendheid gemeet word aan die akademiese uitslae van sy/haar leerders, plaas opvoeders in landelike geenskoolfondsskole dikwels in die middel van prestasiegedrewe moniteringstelsels en ’n oordrewe fokus op prestasie (Ball 2003) enersyds, en andersyds die daaglikse realiteite waarmee hulle leerders in die skool inkom. Hierdie opvoeders bevind hulle dikwels tussen die amperse pole van toerekeningsvatbaarheid (die plig om verantwoording te doen van die werk wat verrig word) aan ’n liggaam wat die gesag het om daardie prestasie deur goedkeuring en beloning te verander, aldus Sallis (1988:25), en ’n verantwoordbaarheid, oftewel, ’n konsiderasie of oordeel, oor die beste belange van hulle leerders.

Vervolgens word die data van die kontekstuele faktore aangebied.

Ten opsigte van die kontekstuele faktore het Fredeline gesê:

> Die ouers van ons leerders is op so ’n vlak dat hulle nie kan betrokke wees nie, as gevolg van hulle eie lewensomstandighede. Ons moet dus alles vir ons kinders hier wees. By ander skole is ouers betrokke by hulle kinders vanweë hulle gegoedheid. Anders as by meer gegoede skole, moet ek hier instaan en surrogaat ouer vir elke kind wees, bo en behalwe die feit dat ek opvoeder moet wees. Ek moet ouer wees, dokter, sielkundige, als vir daai kind vir daai dag en dit veroorsaak dat ek beswaarlik kan uitkom by my pedagogiese praktyk. Ek *moet* eers aandag skenk aan die nood [van] daai kind voordat ek kan werk.

Ceegan het op die struikelblokke in sy tydsbeplanning gewys deur te sê:

> Daar is ’n “time-on task”-konsep, en ek probeer hou by daardie beplanningsverwagtinge, maar my kinders kom honger van hulle huise, baie kom laat, want hulle het feitlik niks geslaap gisteraand nie.

Susan het skoueroptrekkend geantwoord:

> Ai meneer, werk is skaars. My ouers kry maar swaar. Ek kan nie werk as ek in ’n hartseer kind se gesig vaskyk nie. Sal u dit kan doen?

Eben het met ’n frons op sy gesig en in ’n hoë stemtoon gesê:

> ’n Man se tyd is so beperk, jy sukkel om deur jou werk te kom, want jy moet nou eers kyk hoe voel jou kinders vandag, of gou noodhulp toepas op iemand wat beseer is of wag vir ’n groep wat laat gekom het en steeds by voedingskema sit. Maar wat kan ek doen? Ek kan tog nie die kind blameer vir die omstandighede nie.

Vir Viola is die omgeekant baie belangrik. Sy het beklemtoon:

> Die pastorale aspek is vir ons baie belangrik, want die kinders wat ons onderrig is ons mense wie steeds aan die kortste ent trek daar buite in die samelewing. As ons net kinders hanteer vir die kognitiewe, dan gooi ons hulle eintlik weg, want daar is baie meer aan ’n mens as net sy kop.

Melvin het aangevoer:

> Die “catch-22” waarin ek vasgevang is, is die nood van my laaities aan die een kant, maar die blinde verwagtinge van die staat aan die ander kant.

Uit die data blyk dit dat die opvoeders se responsiwiteit teenoor die humanitêre nood van hulle leerders vir hulle baie belangrik is in hulle onderrigpraktyke in hulle skole. *Responsiwiteit* kom van die Latynse word *respondere*, wat beteken om te antwoord (Aspelin 2015:491). Ons alledaagse lewe is gebaseer op sosiale responsiwiteit. Dit is die aksie waar ons spontaan en sonder voorkeur optree in reaksie op die behoefte van ons medemens. Solank mense nie verhoed word om dit te doen nie, voeg Aspelin by, tree mense op ’n sosiaal responsiewe wyse op (Asplund 1991:127; 1992:209–10). In die volgende deel word data oor bydraende faktore tot die humanitêre nood van leerders voorgehou.

Fredeline het aangevoer dat die “helfte van ons ouers werk nie en die ander kom laat van hulle werke af en is moeg, want hulle werk vir ander mense”.

Ceegan het saamgestem deur te sê:

> Meer as driekwart van die kinders se ouers by ons werk nie. As jy deur die strate ry, dan sien jy hoe sit die mense voor hulle vervalle huise. Jy sien hoe dwaal jong kinders rond, doelloos.

Susan het weer skoueroptrekkend geantwoord: "Ai meneer, dis werkloosheid, dis misdaad, dis wanhoop, dis dwelms."

Vir Eben is die feit dat "die meeste van ons ouers afhanklik van staatstoelae is" problematies.

Viola het aangedui dat "werklose mense se staatstoelae verander nie hulle lewens noemenswaardig nie".

Melvin het ook werkloosheid as "'n helse probleem in die gemeenskap veral onder die leerders se ouers" uitgewys as die kernoorsaak van die humanitêre nood waarmee hulle leerders na die skool kom. Hy het bygevoeg "[H]ulle moet maar 'hustle" [vindingryk wees] om verby die uitdagings te kom."

Werklose ouers staan uit as een van die kernfaktore in die uitdagings wat hierdie opvoeders in die gesig staar. In hierdie opsig voer ek in Joorst (2015) aan dat die hoogs kompeterende aard van die globale neoliberale diskoerse, gekoppel met lae geskooldheid in hierdie omgewing, veroorsaak dat talle mense, ten spyte van staatsingrypings om hulle sosiale toestande aan te spreek, werkloos en sonder inkomste sit. Boonop is die perverse uitwerking van armoede op mense, volgens Swartz (2009:12), dat die armes dikwels vir hulle armoede gestraf word. Hulle word byvoorbeeld as onkredietwaardig verklaar, moet dikwels meer betaal vir elektrisiteit en telefoon- en ander dienste, en word baie dikwels beskou as hoërisiko-verbruikers omdat hulle nie 'n gereelde inkomste het wat aan hulle goedkoper langtermynkontrakte kan verseker nie. Die kinders se verhoudings met hulle armoede-belaste families is ook dikwels beperk (Swartz 2009:155) en die volgehoue blootstelling aan die kitsheidslogika (kitsrykdom, al is dit ook op onwettige wyses; kitsvergelding deur geweld) word trekfaktore wat veroorsaak dat leerders dikwels nie belangstel in opvoeding nie.

Opvoeders, soos diegene in landelike geenskoolfondsskole bevind hulle dikwels in kontekstuele gebiede wat gekenmerk word deur historiese tekortkomings asook neoliberale herstrukturering (Lingard en Gale 2007). Kontekstuele kwessies soos armoede, werkloosheid, misdadigheid en stryd om oorlewing het dikwels 'n direkte invloed op opvoeders se praktyke, omdat hulle leerders daardie kwessies saam met hulle in die skool inbring. Hierdie nood van die leerders spruit dikwels voort uit die volgehoue ongelykhede in die Suid-Afrikaanse samelewing na meer as 20 jaar van demokrasie. Ofskoon dit minder ras- en meer klasgeoriënteerd geword het, is hierdie ongelykhede duidelik te sien waar voormalige model C-skole die tuiste begin word het van die ekonomiese elite, terwyl voormalige swart, werkersklasskole die enigste opsie vir arm leerders gebly het.

Uit die data blyk daar ook 'n verband te wees tussen die ligging van die drie skole en die historiese geweld waarmee opvoeders te doen het. Fredeline is oortuig dat baie min verander het vir haar mense sedert die dae van apartheid. Sy het so reageer:

> Al het die regering van die dag verander, sukkel ons mense steeds met dieselfde historiese probleme. Die koppeling met ras is vir my nog steeds daar, want wit mense tree nog dieselfde op soos in die verlede. Of dit nou klas is, of wat ook al, hulle skole word steeds bevoordeel deur die ongelykheid van die verlede. Plaaslike besighede byvoorbeeld wat nog altyd meestal in hulle hande is, ondersteun oor die algemeen nie ons skole [nie].

Met verwysing na sy skool het Ceegan het gesê: "Dis nou wel 'n nuwe skool, maar dis nog steeds 'n skool in 'n histories agtergeblewe gemeenskap."

Hierby het Susan gevoeg:

> Ons sit nou nog met die nonsens wat die wit mense aan ons gemeenskappe gedoen het. Die mense wat met die fetale-alkohol-sindroomsyfers werk, noem dat die Wes-Kaap se syfer van fetale-alkohol-sindroom kinders ses komma iets is, maar dat ons skool s'n 10,6 is. Met ander woorde daar is ten minste 10 kinders in elk van ons klasse wat die plafon van leervermoëns bereik het en daar is volgens daai mense niks wat ons as opvoeders daaraan kan doen nie.

Eben het verwys na die politiek van die verlede en gesê:

> Ons weet almal hoe die apartheidstelsel ons mense net op 'n asvaal hoop gaan gooi het, maar ons is goed genoeg om vir peanuts by die miesies of baas te gaan werk. Ons mense het al van daai tyd af nie 'n regverdige kans gehad as medeburgers van die land nie. Baie min het verander in terme van die agtergeblewenheid en, om die waarheid te sê, dis nou erger. Probleem is dat diegene wie bevoordeel is, nou wil sê, die regering moet daarna kyk. As die regering weer gelykheid nastreef, dan kla hulle weer dis onregverdig.

Vir Viola is die geografiese ligging van die skool uiters problematies vir haar werk as opvoeder. Sy het aangevoer dat haar skool "midde historiese sosiale euwels [geleë is] waarvan drankmisbruik en dwelms, werkloosheid, tienerswangerskappe, pertinent is".

Melvin het 'n verband tussen die probleme in die gemeenskap en wat binne die skool aangaan, soos volg uitgewys:

> Al die tekens van die verlede is nog steeds duidelik sigbaar in ons skoolgemeenskap en in die skool. Die gemeenskap se dinge kom deur die kinders in die skool in. Askuus vir my woorde meneer, maar die f…. apartheid-mentaliteit is selfs teenwoordig in ons kinders.

Die respondente trek 'n duidelike verband tussen die ligging van hulle skole en die historiese asook huidige maatskaplike probleme wat hulle in hul skole ervaar. Ofskoon Andrica Primêr 'n nuwe skool is wat in die demokratiese era gebou is, blyk dit daar nog geen noemenswaardige verskil gemaak is aan die uitdagings wat hierdie opvoeders op 'n daaglikse basis in die gesig staar nie, vanweë die feit dat die skool in 'n woongebied geleë is wat steeds

onder die faktore van die verlede steier. Die data toon dus dat opvoeders in landelike geenskoolfondsskole steeds historiese kontekstuele uitdagings ervaar wat negatief inwerk op hulle onderrigpraktyke. Hieroor sal verder in die bespreking uitgebrei word.

Die volgende deel handel oor institusionele realiteite, met ander woorde dit wat binne die skool aangaan.

5. Institusionele realiteite in landelike geenskoolfondsskole

Die implementering van geenskoolfondsskole het nie sonder voorval verloop nie. Daar was byvoorbeeld aanvanklik besorgdhede oor die kwintielkriteria van geenskoolfondsskole in die Wes-Kaap (Giese, Zide, Koch en Hall 2009:35). Ten spyte hiervan, is die nasionale-sensus-databasis beskou as sensitief genoeg om spesifieke voorvalle van armoede binne groter gemeenskappe te identifiseer. Die kwintielstelsel is gebaseer op die ligging van die skool en spreek nie leerderdemografie aan nie. Daar het al egter gevalle voorgekom waar verskillende kwintielgraderings aan verskillende skole wat dieselfde gemeenskap dien, toegeken is, wat gelei het tot verwarring en swak betalingspatrone by naasliggende skoolfondsskole. Die geval van ’n voormalige werkersklasskool wat in ’n verwaarloosde skoolgebou ingetrek het wat voorheen as wit geklassifiseer was terwyl die skool slegs leerders van die nabygelëe plakkerskamp getrek het, dien as voorbeeld hiervan. Skole met wyduiteenlopende hulpbronne is dikwels in dieselfde kwintiel gegroepeer en het dus dieselfde subsidie ontvang. Skole in Mitchells Plain in die Wes-Kaap sou byvoorbeeld gegroepeer word in dieselfde kwintiel as meer gegoede skole in Kampsbaai.

Vervolgens word die sewe verwagte rolle en vaardighede vir Suid-Afrikaanse opvoeders, soos uitgespel in beleid, bespreek as nog ’n institusionele faktor wat ’n impak het op opvoeders in landelike geenskoolfondsskole.

Die beleid op die Minimum Vereistes vir Onderwyskwalifikasies (MRTEQ) (RSA 2015) noem sewe rolle en vaardighede vir Suid-Afrikaanse opvoeders wat hulle veronderstel is om te kan uitvoer na gelang van die spesifieke posisie wat hulle in die skool beklee. Hierdie rolle sluit in:

1. Die opvoeder as leerareaspesialis wat goed onderleg moet wees in die kennis, waardes, beginsels, metodes en prosedures relevant tot die fase, vak, dissipline of praktyk. Die aanname is dat die opvoeder vertroud sal wees met verskillende benaderings tot onderrig en leer (en, waar toepaslik, navorsing en bestuur) en hoe dit gebruik kan word op maniere wat vir leerders en die konteks geskik is.
2. As bemiddelaar van leer behoort die opvoeder as tussenganger te dien tussen die leerder en leer; dit impliseer om sensitief genoeg te wees vir die diverse behoeftes van leerders (insluitende leerders wat leerhindernisse ervaar); leeromgewings te skep wat geskik gekontekstualiseerd en inspirerend van aard is; effektief te kommunikeer; en erkenning te gee aan en respek te toon vir verskillende leerders. Sodanige opvoeder sal ook geskikte vakkennis en verskillende beginsels, strategieë en hulpbronne relevant tot onderrig in ’n Suid-Afrikaanse konteks vertoon.

3. Die opvoeder as interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiaal sal die ontwikkelde leerprogramme verstaan en interpreteer, oorspronklike leerprogramme kan ontwerp, die verwagtinge van ’n spesifieke leerkonteks kan identifiseer en die volgorde en pas van leer met sensitiwiteit vir die verskillende behoeftes van die vak en leerders kan selekteer.
4. As leier, administrateur en bestuurder word voorsien dat die opvoeder besluite wat geskik is tot sy/haar posvlak sal kan neem, leer in die klaskamer sal kan bestuur, administratiewe pligte effektief sal kan uitvoer en deel kan neem aan skoolbesluitnemingstrukture. Hierdie vermoëns sal op demokratiese wyses uitgevoer word wat leerders en kollegas sal ondersteun en wat responsiwiteit teenoor veranderende omstandighede en behoeftes sal toon.
5. Opvoeders as studente, navorsers en lewenslange leerders sal deurlopend persoonlike, akademiese en professionele groei vertoon deur reflektiewe studie en navorsing op hulle gebiede, in breë professionele en opvoedkundige sake en op ander verwante gebiede.
6. Die opvoeder as assessor sal verstaan dat assessering ’n noodsaaklike aspek van die onderrig-en–leer-proses is en sal weet hoe om dit in die proses te integreer. Sodanige opvoeder sal ’n begrip hê vir die doel, metodes en effek van assessering en in staat wees om bruikbare terugvoering aan leerders te verskaf. Die opvoeder sal formatiewe en summatiewe assessering geskik tot die leerders se vlak van leer, asook in ooreenstemming met die verwagtinge van akkrediteringsliggame, kan ontwerp.
7. In hulle gemeenskaps-, burgerskaps- en pastorale rol sal opvoeders kritiese, toegewyde en etiese waardes tentoonstel en bevorder ten einde ’n sin vir respek en verantwoordelikheid teenoor ander te kweek. Sodanige opvoeders onderhou die Grondwet en bevorder demokratiese waardes en praktyke in skole en gemeenskappe. Binne die skool sal opvoeders die vermoë hê om ’n ondersteunende en bemagtigende omgewing vir leerders te demonstreer en sal hulle kan reageer op die opvoedkundige en ander behoeftes van die leerders en mede-opvoeders. Hierdie opvoeders sal ook ondersteunende verhoudings bou met ouers en ander sleutelpersone en -organisasies, gebaseer op ’n kritiese begrip van gemeenskaps- en omgewingskwessies. Een van die kritieke dimensies van hierdie rol is HIV/Vigs-opvoeding.

Hierdie sewe voorgestelde rolle van opvoeders is daarop gemik om die geïdentifiseerde kritiese uitdagings, naamlik swak inhoudelike en konseptuele kennis onder opvoeders, asook die nalatenskap van apartheid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, aan te spreek en om die gehalte van onderrig en leer in die land te verbeter. Maar opvoeders in landelike geenskoolfondsskole vind dit moeilik om enersyds responsief op te tree teenoor die kontekstuele en humanitêre behoeftes van hulle leerders, en andersyds terselfdertyd te voldoen aan wat hulle beskryf as onrealistiese departementele verwagtinge.

Vir Fredeline is dit onregverdig dat daar van haar verwag word om selfs ná ure en in haar private tyd te werk:

> Die werklading vir my as ’n voetsoldaat is baie. Dis verskriklik. Dit is nou al so erg, jou admin gaan oor in jou vakansietye. Die goed wat ek vir u verduidelik het, het ’n groot invloed op die skool se uitslae. Ons kan nie net kyk na uitslae en ’n waardebepaling maak van opvoeders se professionaliteit nie. Die departement neem nie die dinge in ag wat ek vir u nou genoem het nie, maar dan noem hulle ons onderpresteerders of onprofessioneel en wat ook al.

Ceegan het die ontydige inmenging van onderwysamptenare in die daaglikse skoolprogram as een van die redes uitgewys waarom hy dit moeilik vind om aan sy werksverwagtinge te voldoen. Hy het dit so gestel:

> U sien as ’n onderwyser beplan ek vir my dag, week, kwartaal, jaar. Daar is ’n skoolrooster. Daar is ’n time-on task-konsep. As jy jou beste wil gee vir daai kind, kan daar mos nie onnodige administrasie inkom ontydig nie. Maar hier kom sommer nou ’n direktief van die kring-, streeks- of hoofkantoor af dan moet jy alles los om weer onmiddellik aandag te gee aan nuwe verwagtinge. Ek het die ouens “uitgefigure”. Hulle praat waardes en norme, sport en kultuur, maar eintlik stel hulle net belang in goeie slaagsyfers. Jy’s amper soos ’n robot – jy moet net doen. Jy’s die beste padda in die vlei as jy vir hulle goeie uitslae gee. Om die skool se naam, die kring se naam, die distrik se naam, die provinsie se naam daar te hou, is wat eintlik die heel belangrikste is.

Susan het verwys na die onrealistiese verwagting dat sy baie ander rolle moet vervul as net dié van opvoeder. Sy het so reageer:

> My opleiding as opvoeder het beperkings. Ja, ek moet die kind holisties opvoed, maar jy gaan nie na ’n prokureur toe om jou geestestoestand te bespreek nie. Nog minder gaan jy na ’n slagter toe om te praat oor die hoofpyn in jou kop. Ek kan nie maatskaplike werker ook wees nie, daar is ander mense daarvoor. Maar daar word van my verwag om dit alles te doen. Jy kan mos nie “one size fits all” werk nie. Elke kind is uniek. Elke skool se kontekste verskil. Elke gemeenskap se kontekste verskil. Hoe dink die ouens dan? Jislaaik, ek kan nie die hele gemeenskap se probleme deur hulle kinders oplos nie. Ek dink die staat is baie minagtend teenoor die onderwyser. Hulle stel net belang in uitslae maar kyk nie na die welstand van sy onderwyskorps nie. Dié goed meneer, sorry ek wou nou ’n ander woord sê, maar dit maak my bed…….!!!!

Eben het na die tekortkominge in die opvoedingsdebat verwys en gesê:

> Ek is opgelei om kinders in die geheel op te voed, maar daai deel van die debat is uitgelaat. Ek weet dat ek nie bereik wat die departement wil hê nie, maar hier sit ons met leerder-tot-onderwyser-ratio’s van 50 plus. In ’n oorvol klas moet ek meer admin doen, dissipline toepas as wat ek lesgee. Die ouens aan top weet nie wat hulle doen nie. Teikens is ’n helse kopseer vir my as opvoeder want dit druis in teen my – wie ek wil wees en kan wees as opvoeder. Ek is opgelei om kinders in die geheel op te voed, maar met teikens en uitslae word daai deel van die debat uitgelaat. En om te sien hoe jy gedwing word om ’n kind te bevorder net om teikens te bereik gaan my verstand te bowe. Dis vir my onaanvaarbaar. Selfs die manier hoe jy jou assessering moet doen om ’n teiken te bereik, maak ’n bespotting van die hele stelsel. As die kringkantoor ’n verwagting stel van 80% en jy lê ver onder die 80% sal die departementele wit karretjies more voor jou deur kom staan. So op ’n manier boelie hulle jou om te doen wat hulle sê. Al gee jy vir hulle ook die realiteite, maak dit geensins saak nie.

Vir Viola is dit onregverdig dat die staat ander verwagtinge aan haar stel as opvoeder. Sy het dit so uitgedruk:

> Al is ons opvoeders, word daar verwag dat ons soveel ander dinge moet wees en dit is onregverdig van die staat want hulle betaal my ook nie vir al daai ander rolle nie. Ons is toegegooi onder admin. Dis lesbeplanning, boekies voorberei, drie tot vier leesvaardigheidsgroepe met elk sy eie beplanning, dan is elke leerder mos nog boonop 'n individu op hulle eie ook. Ons het opstel van take, merk van goed ens. ens.

Met verwysing na die eise wat aan opvoeders gestel word, het Melvin geantwoord:

> Die eise wat deesdae aan onderwysers gestel word, is onrealisties want daar is net te veel goed waarvoor 'n opvoeder moet pa staan wat nie binne my mandaat lê nie. In die proses van opvoeding is daar vir my drie belangrike rolspelers. Dit is die opvoeder self, die kind en die ouerhuis. Daai drie moet hand aan hand saamwerk indien jy aan die einde van die dag sukses wil behaal in onderrig. Al drie moet verantwoordelik gehou word en nie net een komponent nie. Ek sal baie meer waarde kan toevoeg tot kinders as ek nie nodig het om al hierdie rompslomp van papiere te moet invul nie. Ongelukkig is die papierwerk die maatstaf waaraan ek gemeet word. Die klomp admin, maar as jy dit van my af wegvat, kan ek baie meer vir jou bied. Admin laat my nie toe om uit te kom by die ander aspekte van die vorming van mense, soos etiket ensovoorts nie. Dit is vir my baie meer sinvol.

Groot frustrasie kon bespeur word onder al die deelnemers oor onrealistiese verwagtinge wat hul werkgewer aan hulle stel. Die data toon verskeie voorbeelde wat wissel van ontydige inmenging en onderbreking van die skooldag; inbreuk op hul private tyd; verwagtinge dat opvoeders rolle moet vervul wat deur ander rolspelers in die gemeenskap vervul behoort te word; 'n oneerlikheid van die werkgewer wat norme en waardes praat, maar eintlik net belangstel in uitslae; dat 'n kombersbenadering tot skole nie werk nie; administratiewe oorlading; afskuif van die opvoedingsverantwoordelikheid op die skouers van opvoeders alleen; tot ander rolle wat hulle bo en behalwe opvoeder – wees moet speel.

Nieteenstaande die feit dat die drie skole onder bespreking in hierdie artikel geleë is in een van die provinsies met die hoogste slaagsyfers in die land, sukkel die skole in hierdie studie om die finansiële insette vanaf die regering om te skakel in aanvaarbare akademiese uitslae. Hul swakker akademiese uitslae lei dikwels tot ongetoetste en onregverdige aannames dat die opvoeders in hierdie skole ontoerekeningsvatbaar of blootweg onprofessioneel is. Ball (2003:216) beskryf hierdie verskynsel as performatiwiteit. Volgens Ball is performatiwiteit die neoliberalistiese kultuur van regulering, waardebepalings, vergelykings en aansporings, kontrole, en verandering gebaseer op belonings en strafmaatreëls. In só 'n kultuur word opvoeders se werk en waardes aanhoudend gemeet en die kortste inset-uitset-verhouding word te alle tye nagestreef. Ball wys daarop dat opvoeders gekonfronteer word met die "terrors of performativity" (Ball 2003:215) wat hulle professionele siele uitmergel. Hy doen 'n beroep op opvoeders om hierdie onregverdigheid teen te staan.

Ook is performatiwiteit in die onderwys volgens Van Wyk en Le Grange (2017) 'n neoliberale verskynsel. Die neoliberalisme is 'n gedagterigting wat effektiwiteit, doeltreffendheid en gehalte beklemtoon. Met hierdie artikel word daar op die toenemende belang van hierdie tipes besigheidsbeginsels in skole gefokus. Binne 'n performatiewe bestel word oordrewe klem op die regulering en bestuur van die onderwyser se werksverrigting geplaas. Deur performatiwiteit in die dagtake van onderwysers in te dwing, het regerings

toenemend beheer oor daardie onderwysers se werkslewe verkry. Spesifieke tegnieke van dophouding en moniteringstelsels, soos selfbeheer, beheer deur ander, beheer deur inligtingsonttrekking, beheer deur leerderprestasie en beheer deur assesseringsdata, is ingestel sodat onderwysers verplig word om hul toerekeningsvatbaarheid aan die onderwysowerhede te demonstreer. Die bestuur van hierdie toerekeningsvatbaarheidsprosesse is 'n soort skrikbewind wat ook die "gruwels [*terrors*] van performatiwiteit" genoem word. Hierdie gruwelhouding kan nie net ernstige gevolge vir die aard van onderrig en leer in skole inhou nie. Die negatiewe uitwerking kan ook fel op die innerlike lewe en professionele identiteit van die onderwyser wees (Van Wyk en Le Grange 2017).

Opvoeders in landelike geenskoolfondsskole is dus geleë tussen die blinde toerekeningsvatbaarheidsverwagtinge van die departement en die kontekstuele en humanitêre realiteite van die leerders wat hulle bedien. Hierdie "catch-22"-situasie, soos voorheen verwoord deur Melvin, het 'n beduidende impak op hierdie opvoeders se siening van hulleself asook hul onderrigpraktyke. Die kontekstuele en ruimtelike leefwêreld van opvoeders in landelike geenskoolfondsskole verskil dikwels van dié in meer gegoede skole, maar onder 'n kombersbenadering tot wat 'n opvoeder behoort te wees, gee die onderwysstelsel dikwels nie erkenning aan die fisiese en ontologiese wêrelde van opvoeders nie en probeer dit eerder opvoeders in 'n bepaalde beskouing van opvoederwees assimileer.

Die volgende afdeling handel oor die uitwerking wat die kontekstuele, humanitêre en institusionele realiteite in landelike geenskoolfondsskole op opvoeders in daardie skole het, en die persepsies van die opvoeders in hierdie skole word saamgevat.

6. Persepsies van opvoederwees in landelike geenskoolfondsskole

Toe hulle gevra is oor die uitwerking van hulle posisionering tussen die streng departementele verwagtinge en die kontekstuele realiteite van hulle leerders, het die deelnemers genuanseerd gereageer. Fredeline het dit emosievol verwoord:

> Kom ek stel dit so: Jy weet jy is goed onderlê in jou vak; jy doen jou werk en jou deel in die ander komponente van onderwyser wees. Nou moet my leerders deelneem aan 'n olimpiade teen gegoede leerders, want almal is mos in dieselfde graad, maar ons kinders so swak daarin, maar nou word jy gesien as swak. Ek voel sleg. Dit lyk jy't nie jou werk gedoen nie. Maar dit is nie so nie. Dit is net dat daar baie ander historiese faktore is wat in ag geneem moet word wat vir daai kinders so 'n groot voorsprong op ons kinders het. En al sou hulle vir ons die mooiste skool hier bou, maar ons konteks is steeds agtergeblewenheid, baat dit niks. Toe die nuwe bedeling gekom het, het hulle gesê die speelveld is nou gelyk gemaak, maar glo vir my mnr, dit is ver van dit af.

Ceegan het ook met ontevredenheid gereageer:

> Dit laat jou voel asof ek is maar net 'n puppet. Dit voel my naam is maar net 'n nommer, maar binne-in my, sterf my menswaardigheid af. Niemand wil die waarheid

> weet nie, want as ons terugpraat, word jy geïsoleerd, maar almal weet dit wat jy sê is die waarheid.

Susan het beaam wat die vorige deelnemers gesê het:

> Jislaaikit meneer, ek weet nie waar om te vat en waar om te los nie. Ek is grootgemaak om te voel vir my medemens. In die verlede kon ek dit makliker doen, want daar is tyd en fokus in die kurrikulum vir sulke dinge. Maar nou? – ek weet nie so mooi nie.

Eben het hardop gesê: "Ek moet soos 'n masjien, niks voel nie, net produseer!!!"

Viola het die onverwagte uitgewys:

> Dis maklik vir mense om na ons uitslae te kyk en te sê ons werk nie, of ons is swak of disfunksioneel of wat ook al, maar om in 'n skool soos hierdie te oorleef, moet jy bereid wees om baie meer as net die pedagogiek of lesaanbieding te doen. Daar is baie meer eise op 'n onderwyser in ons tipe skole as by ander skole. Wat ons passievol maak, is die feit dat ons soveel dinge teen ons het, maar nog steeds ook dokters, lawyers, rekenmeesters, ingenieurs en mense met al daai edele beroepe kan oplewer net soos gegoede skole. Dit laat my glo dat, "no matter what" ander van ons sê, ons doen tog iets reg by die skool.

Op hierdie punt is Melvin baie emosievol en het letterlik uitgeroep:

> Jy verkrag baie keer jou eie gewete omdat jy moet konformeer tot hulle klugspul! Die burokrate weet presies wat en waar die probleem lê maar ek moet nou eienaarskap vat van 'n groter samelewingsprobleem deur middele van statistiek. Jy onderskat mos my intelligensie man. My werkgewer dwing my om 'n "crook" te wees, want ek moet punte aanpas. Die stelsel forseer vir my om aan die einde van die jaar my gewete te verkrag as dit by puntetoekenning kom. Die syfers wat die departement gebruik om jou basies aan te kla, verduidelik nie rêrig wat ek insit met my kinders, my toewyding tot my werk, my trots in my werk nie. Hulle statistieke maak natuurlik nie plek vir redes nie.

Uit die data blyk dit dat die teenwigte van kontekstuele realiteite wat in leerders gedra word, asook die departemente se oordrewe regulerings- en kwantitatiewe verwagtinge, negatiewe persepsies jeens hul werkgewers in die opvoeders ontlok. Al die deelnemers is baie emosioneel in hulle antwoorde, wat suggereer dat die onderwysowerhede hulle dwing tot onetiese praktyke, byvoorbeeld om punte by te voeg sodat die skool asook die kring se slaagsyfers goed kan lyk. Dit blyk ook uit die data dat die werkgewer geen empatie het met die kontekstuele realiteite waarmee die skole te kampe het nie. Dit wil voorkom asof die onsimpatieke of blinde benadering teenwoordig in die onderwysowerhede die opvoeders in landelike geenskoolfondsskole uiters gefrustreerd laat voel. Deur hulle onder hegemoniese verwagtinge van die ideale opvoeder in 'n neoliberalistiese konteks te probeer assimileer, sonder inagneming van die realiteite wat hulle buite en binne hulle skoolkontekste ervaar, word opvoeders verder gemarginaliseer.

Die deelnemers het die impak van die onsimpatieke gesindheid jeens hulle unieke werksomstandighede verwoord. Vir Fredeline is "die uitdagings enorm en daar is baie dae wat [sy] nie weet watter kant toe nie". Ceegan het aangevoer dat "mense kan met [hom] verskil", maar dat die werk "verskriklik uitdagend" is. Met 'n twee-woord-antwoord van "jislaaikit meneer", tesame met 'n kopskud, het Susan haar misnoeë gedeel. Eben het die stand van opvoeding afgemaak as "'n spel, want dit voel vir my asof die owerhede onderwys sien as 'n spel". Viola het opgemerk dat sy "die idee [kry] dat die departement dink opvoeders is dom". Verder het sy gesê:

> Die departement het nou 'n fabrieksaanslag teenoor iets wat diep sosiaal is, naamlik opvoeding. Maar ons is mense en ons werk met lewende wesens, nie lewelose produkte nie.

"In die departement," het Melvin gesê, "is daar 'n gesegde – 'if it's not on paper, it's vapour.' Alles wat jy doen moet op papier wees, anders glo hulle nie dat jy gewerk het nie. So jy moet honderde vormpies invul, verwysings doen en dan stuur sommige van die instansies weer die papierwerk terug en sê nie só nie, só wil ek dit hê. Gaan onderwys nou oor papierwerk? Dit maak my siek."

Uit hulle woorde kan daar afgelei word dat die deelnemers sielsongelukkig is oor die onderwysdepartement se benadering tot onderwys; hoe hulle hul werkers behandel en dat hul werk onder die huidige omstandighede, baie uitdagend is. Hulle is genoodsaak om sin te probeer maak van hulle beroepe te midde van die kontekstuele en institusionele omstandighede waarin hulle hulle bevind.

Ten spyte van die vele uitdagings vind die opvoeders tog ook genoeg redes om op hulle manier voort te gaan om hulle werk te doen. Fredeline sê sy "kla soms, maar as [sy] die nood van die kinders sien, sien [sy] ook die rede hoekom [sy] hier moet wees". Sy motiveer verder:

> As jy om jou kyk en besef dat misdadigers kinders se rolmodelle is, laat dit jou sidder en durf jy nie moed opgee nie. Onderwys is regtig 'n roeping. Dit kos 'n spesiale persoon om hierdie werk te doen. Jy moet hier wees om te doen wat ander verkies om nie te doen nie. Ons kan nie kinders straf vir die omstandighede waarin hulle gebore is nie. As Christin, glo ek in die konsep van 'n nuwe môre met nuwe hoop en dat die goeie die kwaad sal oorwin. Ek vra elke dag vir krag van bo. So kom ek deur die dag, maand, jaar.

Ceegan beaam:

> Somtyds kla 'n mens, maar jy sien ook die rede hoekom jy hier moet wees. 'n Mens kan dit nie met elke kind doen nie, maar ek maak seker dat ek ten minste elke kind in my klas so goed as moontlik ken. Omdat ek self kinders het, plaas ek die gesig van my kind op elke kind in my klas. Dit laat my anders kyk na die kind voor my. As niemand bereid is om die kinders op te voed nie, gaan ons met 'n helse probleem sit in hierdie land.

Susan deel haar weerstand en oorlewingstrategieë:

> Om te oorleef, omseil ek die "CAPS"-verwagtinge met ander metodes, byvoorbeeld ons het as groep nou 'n assistent aangestel om ons te help. Die jammerte is dat ons dit uit eie sak moet betaal waar ander, meer gegoede mense, dit kan bekostig. Maar ons doen dit wanneer ons kan, want behalwe dat sy ons hande versterk, help ons terselfdertyd ook 'n kind in die gemeenskap met 'n werksgeleentheid. My aksie help dalk om meer menswaardigheid in haar lewe te bied, want nou verdien sy 'n geldjie en kan ook 'n bestaan maak. Maar soos ek sê: ek gaan nie van my 'n "puppet" laat maak nie. Die onregverdigheid in ons land het my geleer om te baklei. Ek sal voortgaan om die system te fight en my eie ding te doen as opvoeder ten einde my kinders te help. Ek ken ons kinders se omstandighede omdat ek self uit soortgelyke omstandighede kom. Ek verstaan wat daai kinders deurmaak, so wie anders moet na daai kind kyk? – die familie, en ek is deel van daai familie. Die system werk nou nog teen ons kinders. Ek sê nie ek is die beste nie, maar goeie opvoeders sit met "swak" kinders vanweë breër omstandighede. My kind speel rugby en as ek hulle so luister sê die een altyd: daai skrumskakel is goed omdat hy agter 'n goeie pak speel. Dis dieselfde ding hier. So ek weet my pak is dalk nie goed nie, maar ek sal alles in my vermoë doen as skakel om die game vir ons kinders te wen. Wat my hoop gee is die een of twee wat bo uitkom, en solank dit gebeur, weet ek ons kan en sal ek steeds aanhou.

Vir Eben het "elke spel reëls":

> [En] nou ja, soos in enige spel, leer jy hoe om jou opponent uit te oorlê. Opvoeders sal dit nie vir jou sê nie, maar om in 'n skoolstelsel soos hierdie te oorleef, leer jy om kreatief om te gaan en die departement te gee wat hulle wil hê "by whatever means".

Viola is driftig wanneer sy sê:

> ... Omdat ek 'n opleiding het en in 'n leersituasie staan met die kind sonder om die lyn te oorskry. Dis maklik vir mense om na ons uitslae te kyk en te sê ons werk nie, of ons is swak of disfunksioneel of wat ook al, maar om sin te maak van jou beroep in huidige omstandighede, moet ons sterk staan en aanhou glo in onsself. Ek weet ek is professioneel en ons maak wel 'n verskil in kinders se lewens, al is dit ook een kind op 'n slag.

Melvin deel sy weerstand mee:

> Maar ek steur my nie aan hulle maatstawwe nie, want my gewete is my maatstaf. As ek saans rustig kan gaan slaap met die wete dat ek vandag alles in my vermoë gedoen het om nie net wiskunde te onderrig nie, maar ook die kind ander edele waardes geleer het, is ek tevrede. Hulle moet my dreig om my werk te verloor as sekere goed nie in plek is nie. Ons gaan voort met ons werk, want ons kyk na die groter prentjie. Daar is niks verskillend wat ek vir die kinders bied en wat my kind by 'n meer gegoede skool ontvang. Presies dieselfde. Ek dink ek doen eintlik meer as my kind se opvoeders. My werk is soveel harder omdat ek werk met kinders wat baie meer uitdagings as my eie kind het. Ons lewer ook dokters en lawyers en wat ook al op. Miskien nie so baie soos by gegoede skole nie. Ek weet my bydrae kan nie die wêreld

> verander nie, maar ek weet ek kan daai kind 'n ander persepsie van die wêreld gee. Dit is basies 'n saak van ryk of arm ouers aan die een kant, want die enkeles wat ten spyte van soortgelyke omstandighede uitstyg, is nie die norm nie.

Die data toon dat die opvoeders in landelike geenskoolfondsskole dit eens is oor die feit dat hulle onregverdig behandel word in die stelsel. Te midde van onregverdige verwagtinge en 'n blindekol-benadering van die onderwysdepartement oor die kontekstuele en institusionele uitdagings waaronder hulle hul werk moet verrig, blyk daar tog 'n vorm van motivering te bestaan wat hulle aanmoedig om elke dag voort te gaan met hulle werk. Uit die voorgaande blyk dit dat hulle 'n sterk sin vir verantwoordelikheid jeens hulle leerders voel. Hulle openbaar 'n veggees en bied op hulle manier weerstand teen die stelsel deur op bepaalde wyses te werk te gaan. Dit is asof die moeilike omstandighede waaronder hulle werk, 'n sin van veerkragtigheid onder hulle ontlok.

Yosso (2005) se term, *kultuurgemeenskapsrykdom* help ons om hierdie veerkragtigheid onder die opvoeders te verstaan. Kultuurgemeenskapsrykdom bestaan uit verskillende vorme van kapitaal waaruit gemarginaliseerde gemeenskappe put om hoop te behou ten spyte van moeilike omstandighede. Een van die vorme van kapitaal is familiale kapitaal (Yosso 2005:79) – die kulturele kennis wat in families gevorm word en wat 'n sin van historiese kennis en intuïsie dra. Hierdie vorm van kapitaal brei die konsep van familie uit tot verder as net die huis. Hierdie soort kapitaal is een van die faktore wat die deelnemers aan hierdie studie rede gee om aan te hou veg vir "hul" kinders. Feitlik al die deelnemers verwys na hulle leerders as "ons kinders", wat dui op 'n vorm van verlengde familiale kapitaal. Familiale kapitaal word die onderliggende dryfveer vir die deelnemers in hierdie studie.

Die deelnemers put ook uit navigasiekapitaal (die vermoë om kreatief deur moeilike gebiede te navigeer) (Yosso 2005:80) wanneer hulle kreatief omgaan en "aan die departement gee wat hulle wil hê", of hulle opponent in die spel van onderwys uitoorlê. Hulle gaan kreatief te werk ten einde geestesgesondheid te behou te midde van die kontekstuele realiteite van hulle skole en die terrorisering wat hulle binne 'n neoliberalistiese opvoedingstelsel ervaar.

Wanneer hulle nie hulself as "puppets"/"marionette" of "dom" laat behandel nie, vertoon die deelnemers weerstandskapitaal (Yosso 2005:80-1) oftewel daardie kennis en vaardighede wat gevorm word deur opponerende gedrag wat ongelykheid uitdaag. Die deelnemers is vasbeslote om voort te gaan om die onthalwe van hulle kinders en te doen wat ander verkies om nie te doen nie. Sommige deelnemers put uit die veggees wat hulle ontwikkel het onder 'n stelsel van onderdrukking in die gewelddadige geskiedenis van die land terwyl ander hul produktiwiteit aan hulle eie gewete meet. Kultuurgemeenskapsrykdom word dan die innerlike dryfveer wat hierdie opvoeders laat voortgaan om hulle bes te doen binne 'n opvoedingstelsel en in kontekste wat nie gunstig is vir opvoeding nie.

7. Samevatting

Die artikel handel oor die persepsies van opvoeders in landelik geleë geenskoolfondsskole en die faktore wat hulle praktyke ingee. Ek is gelei deur die motivering dat kwalitatiewe

navorsing ons kan uitbring by die kompleksiteite van mense se leef- en werk-wêrelde – feite wat ongetoetste heersende sienings van die agterstandsbenadering, ontoerekenings-vatbaarheid en disfunksionaliteit onder opvoeders in hierdie skole kan weerlê. Die empiriese data in hierdie studie het getoon dat opvoeders in hierdie soort skole verskeie kontekstuele en institusionele uitdagings in die gesig staar wat hulle persepsies van onderrig en hulle ingesteldhede teenoor hulle werk as opvoeders op bepaalde wyses beïnvloed. Hierdie uitdagings posisioneer sodanige opvoeders in die middel van die kontekstuele uitdagings wat hulle leerders saam met hulle in die skool inbring en die departementele verwagtinge van opvoederwees in 'n neoliberale bestel.

Ek toon aan dat opvoeders in landelike geenskoolfondsskole hoofsaaklik bruin en swart leerders bedien wat, ten spyte van finansiële hulp vanaf die regering, steeds gebuk gaan onder maatskaplike uitdagings, waarvan die oorsprong oorwegend in die historiese ongelykhede in die land lê. Ten spyte van toestande wat indruis teen die agting van hulle werk, behou hierdie opvoeders 'n wilskrag, oftewel 'n veerkragtigheid wat aan hulle voorwaartse momentum verleen. Opvoeders in landelike geenskoolfondsskole se veerkragtigheid is tekenend van die persoonlike agentskap wat hulle toepas in reaksie op omgewingstressors. Dit stel uiteindelik hierdie individue in staat om psigologies volhoubaar te funksioneer ten spyte van hulle werkstoestande. Hulle gebruik hierdie agentskap om, op hulle manier, sin te maak van opvoederwees in hierdie skole. Die navorsing toon dat daar verskeie kontekstuele en institusionele faktore bestaan wat op bepaalde wyses inwerk op opvoeders se praktyke in skole. Alhoewel die studie beperk is tot drie geenskoolfondsskole, dra dit konseptueel by tot die groter debat oor gehalte-opvoeding in skole, omdat dit 'n alternatiewe blik gee op die kompleksiteite waarmee opvoeders in hierdie skole te make het.

Bibliografie

Anderson, G., K. Herr en A. Nihlen (reds.). 2007. *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Aspelin, J. 2015. The elementary forms of educational life: Understanding the meaning of education from the concept of "social responsivity". *Social Psychology of Education*, 18(3):487–501.

Asplund, J. 1991. *The elementary forms of social life*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

—. 1992. *The elementary forms of social life*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Balfour, R.J., C. Mitchell en R. Moletsane. 2008. Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research. *Journal of Rural and Community Development*, 3(3):95–107.

Ball, S.J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215–28.

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

—. 1990. *In other words: Essays towards a reflexive sociology.* Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bush, T. en J. Heystek. 2006. School leadership and management in South Africa. *Journal of Educational Management and Professional Development*, 34(3):63–76.

Carr, D. 1986. Narrative and the real world: An argument for continuity. *History and Theory*, 25:117–31.

Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2000. Research methods in education. *British Journal of Educational Studies*, 48(4):446.

Creswell, J. 2005. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

—. 2013. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* 3de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Crossley, N. 2001. The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society*, 30(1):80–120.

Departement van Onderwys. 2003. Die norme en standaarde vir skoolbefondsing van Suid-Afrika. Pretoria: Staatsdrukkers.

De Vos, A. 2010. *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Drake, C., J. Spillane en K. Hufferd-Ackles. 2001. Storied identities: Teacher learning and subject-matter context. *Journal of Curriculum Studies*, 33:1–24.

Ebersöhn, L. en R. Ferreira. 2012. Rurality and resilience in education: Place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in Education*, 30(1):30–42.

Espelage, D., E.M. Anderman, V.E. Brown, A. Jones, K.L. Lane, S.D. McMahon, L.A. Reddy en C.R. Reynolds. 2013. Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68(2):75–87.

Fataar, A. 2009. Schooling subjectivities across the post-apartheid city. *African Education Review*, 6(1):1–18.

Flick, U., E. von Kardoff en I. Steinke. 2004. *A companion to qualitative research*. Londen: SAGE.

Fowler, F.J. 2009. *Applied social research methods: Survey research methods*. 4de uitgawe. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Gardiner, M. 2008. *Education in rural areas*. Johannesburg: Centre for Education Policy Development (CEPD). http://www.cepd.org.za/files/CEPD_Issues_in_education_Education_in_rural_areas.pdf (20 Augustus 2018 geraadpleeg).

Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: Selected essays. New York, NY: Basic Books.

Giese, S., H. Zide, R. Koch en K. Hall. 2009. A study of the implementation of no fee and school fee exemptions. *South African Journal of Education*, 34(3):1–11.

Gordon, A. en W. Qiang. 1997. Education in rural areas of China and South Africa: Comparative perspectives on policy and educational management. *Comparative Perspectives: China and South Africa.* https://pdfs.semanticscholar.org/536c/b6e6968af45a5511af1907f7c36c7e749dce.pdf (10 Oktober 2018 geraadpleeg).

Grenfell, M. (red.). 2008. *Pierre Bourdieu key concepts*. Engeland: Acumen Publikasies Beperk.

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996. Kaapstad: Juta Uitgewers.

Halloway, I. en S. Wheeler. 1996. *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science.

Hlalele, D. 2012. Social justice and rural education in South Africa. *Perspectives in Education*, 30(1):111–8.

—. 2014. Creating sustainable rural learning ecologies in South Africa: Realities, lessons and prospects. *Journal for Human Ecology*, 45(2):101–10.

Hoffman, N., Y. Sayed en A. Badroodien. 2016. Different rules for different teachers: Teachers' views of professionalism and accountability in a bifurcated education system. *Journal of Education*, 65:124–48.

Jenkins, R. 1992. *Pierre Bourdieu*. Londen, New York: Routledge.

Joorst, J. 2015. Towards a "self-schooled" habitus: High school students' educational navigations in an impoverished rural West Coast township. *Southern African Review of Education*, 21(2):53–68.

Kelly, P. 2005. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4):505–19.

Leedy, P. en J.E. Ormrod. 2001. *Practical research planning and design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Lingard, B. en T. Gale. 2007. The emergent structure of feeling: What does it mean for critical educational studies and research? *Critical Studies in Education*, 48(1):1–23.

Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

Maringe, F., A. Masinire en T. Nkambule. 2015. Distinctive features of schools in multiple deprived communities in South Africa: Implications for policy and leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(3):363–85.

Masten, A.S., K.M. Best en N. Garmezy. 1990. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2:425–44. Mills, C. 2012. When "picking the right people" is not enough: A Bourdieuian analysis of social justice and dispositional change in pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 53:269–77.

Mobaso, B. en M. Hall. 2017. *Twenty-first century skills development in rural school learners*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

Myende, P.E. 2015. Tapping into the asset-based approach to improve academic performance in rural schools. *Journal for Human Ecology*, 50(1):31–42.

Nespor, J. 1997. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Oliphant, L. 2008. Different model schools, same funds plight. *City Press*, 10 Februarie, bl. 10.

Pelser, E. 2008. Learning to be lost: Youth crime in South Africa. http://llnw.creamermedia.co.za/articles/attachments/13570justiceen crime prevention.pdf (22 September 2018 geraadpleeg).

Polit, D. en B.P. Hungler. 1995. *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: J.B. Lippincott.

Posel, D. 2003. The collection of national household survey data in South Africa (1993–1999): Rendering labour migration invisible. *Development Southern Africa*, 20(3):361–8.

Rauch, J.W., A.J. Zautra en J.S. Hall. 2010. *Handbook of adult resilience.* New York: The Guildford Press.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996a. Wet 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1996b. Die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukkers.

—. 2005. Die Wysigingswet op Wette op Basiese Onderwys, 15 van 2011. Pretoria, Suid-Afrika: Staatsdrukkers.

—. 2014. Die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84 van 1996. Aangepaste nasionale norme en standaarde. Pretoria, Suid-Afrika: Staatskoerant 583:37230.

—. 2015. National qualifications framework act, 67 van 2008. Pretoria, Suid-Afrika: Staatsdrukkers.

Rubin, H.J. en I.S. Rubin. 1995. *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

SACE (South African Council for Teachers). 2011. *Redefining the role and functions of the South African Council for Teachers*. Centurion: SACE.

Sallis, J. 1988. *Schools, parents and governors: A new approach to accountability*. Londen: Routledge.

Sayed, Y. en S. Motala. 2009.”No fee” schools in South Africa. *Consortium for Research on Education, Access, Transitions & Equity*, Policy Brief Number 7. http://www.create-rpc.org (22 September 2018 geraadpleeg).

Schoon, I. 2006. *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seroto, J. 2009. The impact of South African legislation (1948–2004) on black education in rural areas: A historical educational perspective. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.

Spillane, J. 2000. Constructing ambitious pedagogy in the fifth-grade. *The mathematics and literacy divide Elementary School Journal*, 100:307–30.

Swartz, S. 2009. *Ikasi: The moral ecology of South Africa’s township youth*. Johannesburg: Universiteit van die Witwatersrand Drukkery.

Ungar, M. 2012. *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.

Van Wyk, M. en L. le Grange. 2017. Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-2):1149–64.

Webb, J., T. Schirato en G. Danaher. 2002. *Understanding Bourdieu*. Australia: Allen & Unwin.

Webster, L. en P. Mertova. 2007. *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching.* Londen, New York: Routledge.

Weeks, F.H. 2008."Caring schools" – a solution for addressing challenging behaviour in schools? *Koers*, 73(1):121–44.

Yosso, T. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.

Eindnotas

[1] " Black schools" is generically used to indicate black and brown learners in traditional non-white schools.

[2] Die term, "vermarking" is op dieselfde wyse gebruik in 2009 (7 Mei) deur Brenda Hofmeyer gebruik in 'n LitNet-gepubliseerde artikel getiteld: Liefs nie op straat nie. Die openbare rol van die intellektueel vandag. https://www.litnet.co.za/liefs-nie-op-straat-nie-die-openbare-rol-van-die-intellektueel-vandag (22 September 2018 geraadpleeg).