

# Die teenwerking van leerderuitdagings in 'n plattelandse skool: aspirasionele kapitaal as navigasiemiddel

Emma Groenewald

---

Emma Groenewald, Skool van Opvoedkundige Studies, Universiteit van Sol Plaatje

---

## *Opsomming*

Hierdie artikel fokus op die wyse waarop twee leerders in 'n plattelandse skool aspirasionele kapitaal benut om uitdagings te bowe te kom en akademiese sukses te verseker. In die oorbrugging van die gaping tussen die gemeenskapsruimte en die skoolruimte maak leerders van verskeie vorme van kapitaal gebruik om suksesvolle navigasie in die nuwe ruimte te verseker. Aspirasionele kapitaal word verkry deur individuele ervaringe binne spesifieke kontekste. Hierdie veerkragtigheid stel leerders in staat om doelwitte te bereik te midde van uitdagings. Die studie word gerig deur die sentrale navorsingsvraag: *Hoe benut leerders aspirasionele kapitaal om leerderuitdagings teen te werk en akademiese sukses te verseker?* Twee leerders, 'n Xhosa-seun en 'n Nama-meisie, is as deelnemers vir die studie gekies. Met behulp van semigestruktureerde onderhoude is data ingesamel. 'n Sosiaal-konstruktivistiese paradigma en 'n narratiewe benadering is gevolg om die deelnemers se unieke ervaringe vas te vang. Die data is ontleed deur Appadurai (2004) se teorie van die vermoë om te strew, Yosso (2005) se model van die kulturele rykdom van gemeenskappe en Somers (1994) se teorie van narratiewe identiteitsteorie as teoretiese lense te gebruik. Die data word aangebied onder die volgende drie temas: die leerders se gemeenskapsnarratiewe wat fokus op hul persoonlike aspirasionele ervaringe; hul skoolnarratiewe wat verbind word met aspirasies binne die skoolkonteks; en navigasie met behulp van aspirasionele kapitaal. Die ontleding van die narratiewe dui aan dat leerders met die vermoë om te strew hulpbronne wel suksesvol benut om 'n kultuur van moontlikhede te laat ontvou en as agente vir verandering op te tree.

**Trefwoorde:** agentskap; aspirasionele kapitaal; leerderuitdagings; navigasie; plattelandse skool; aspirasies

## **Abstract**

### **Combatting learner challenges in a rural school: aspirational capital as navigation tool**

This article discusses how two learners in a rural school use aspirational capital to overcome challenges and ensure academic success. In bridging the gap between the community context and the school context, learners use different forms of capital to ensure successful navigation in the new context. Aspirational capital is obtained through individual experiences in specific contexts. As a form of resilience, aspirational capital assists learners in dreaming about possibilities beyond their present circumstances, often without the means to reach their goals.

This article is derived from a dissertation (Groenewald 2012) that explored the subjectivity of learners in a rural mining school environment in the Northern Cape province. The study was driven by the central research question: *How do learners use aspirational capital to overcome challenges and ensure academic success?* To answer the research question, the study was conducted according to a social-constructivist paradigm that recognises social reality in individual experience and the construction of knowledge.

One male Xhosa learner and one female Nama learner were selected as participants for the study. The two learners had to endure many challenges; they had to travel long distances to school, came from broken families and experienced a shortage of resources and entertainment in their communities. Moreover, their culture – Nama and Xhosa respectively – was in the subdominant position at school. Data were generated through four semi-structured interviews. The first interview was used as a point of departure and focused on the participants' biographical backgrounds. The subsequent interviews explored their narratives in the contexts of their community and school. The final interview centred on navigation and negotiation in changing contexts. The narrative methodology was employed, which involved the telling, retelling and analysis of the participants' stories. The stories focused on what was told by the participants, while the narratives focused more on how the participants told their stories. The narratives gave insight into how the participants used aspirational capital in the navigation of the new contexts.

The data were analysed using Appadurai's (2004) theory of the capacity to aspire, Yosso's (2005) cultural wealth of communities model and Somer's (1994) narrative identity theory as theoretical lenses. An overview of the concept *aspiration* served as the foundation for the theoretical framework. Aspirations should be understood through the theory of the capacity to aspire, within the context of interaction and social life. When exploring the possibilities of interaction and the social context, aspirations can be seen as both a cultural and a navigational tool. They focus on material needs and non-material hopes and dreams, as well as the values and norms deriving from these. Appadurai (2004) illustrates that the distribution of the capacity to aspire depends on social, cultural and economic resources. Consequently, poor people, with limited opportunities to utilise the capacity to aspire, have limited aspirations.

Yosso's (2005) cultural wealth of communities model focuses on the knowledge, skills, abilities and networks of communities that enable people to survive despite oppression and marginalisation. The model recognises learners' embedded individual cultural wealth, which, in turn, shapes their aspirational capital and assists them in navigating new contexts. Learners' community and family resources shape their aspirations to combat challenges and ensure educational success. Aspirational capital, a form of community wealth, is the ability to stay

goal-orientated despite challenging conditions. Aspirational capital or positive self-image is linked to a critical consciousness of how communities operate. Somer's (1994) narrative identity theory differentiates between ontological and public narratives. Ontological narratives are personal stories that bring meaning to an individual's life. The participants' ontological narratives illustrated their ability to use aspirational capital to navigate challenging conditions in their community. Public narratives are linked with institutions such as the church, workplace and school. The institutional narratives also highlighted the participants' capacity to aspire, using aspirational capital to rise above challenges at school.

The data are presented in three themes. The first theme – learners' community narratives – focuses on experiences in the participants' communities. The narratives showed that a lack of family support hampered their capacity to aspire. The participants used their imagination and cultural activities to shift their focus from the present difficult conditions to future possibilities. Positive influences, such as family support, friends, religion and tradition, assisted the learners in using aspiration as a navigation and cultural tool to rise above their immediate challenges. The second theme – learners' school narratives – is linked to the learners' aspirations in the school context. With limited economic resources, learners can rely on social and cultural resources while navigating the school context. The third theme is navigation through aspirational capital. A positive attitude and self-image, work ethics and support from teachers and friends can serve as navigational tools to combat challenges and ensure academic success.

The final section is a discussion of how the learners used aspirational capital to navigate the school context. Values and norms lay the foundation for aspirations. Individuals with a positive attitude and thorough knowledge of what is important can stay goal-orientated amid challenges. Non-material resources, such as values, norms and traditions, can assist learners in developing aspirations. Agents for change depend on aspirational capital to create an action plan for the unfolding future.

This article illustrates that learners with the capacity to aspire will use their resources successfully to unfold a culture of possibilities and act as agents of change. Learners without the necessary resources can depend on social (friends and teachers) and cultural (tradition and values) resources to combat challenges and ensure academic success. If learners know themselves and their communities, they can identify and use the necessary resources. It can be argued that these skills, abilities and knowledge can assist learners to hope and dream for a better future amid various challenges. Further research could use participants from different ethnic backgrounds to ensure the validity of the study.

**Keywords:** agency; aspiration; aspirational capital; learner challenges; navigation; rural school

## 1. Inleiding

Skole in landelike gebiede ervaar vele uitdagings, soos 'n tekort aan klaskamers, swak toegang tot dienste en onvoldoende biblioteekdienste. Voorts het armoede en swak sosio-ekonomiese omstandighede in landelike gebiede 'n negatiewe uitwerking op leerders se akademiese prestasie (Du Plessis en Mestry 2019). In 'n verslag oor landelike onderwys verwys Mandela (in Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing 2005:vi) na die onbenutte potensiaal van landelike

gemeenskappe. Moletsane (2012) beklemtoon dat die hulpbronne en sterkpunte van landelike gemeenskappe ontgin moet word.

Die Departement van Onderwys (2015) se aksieplan het verskeie inisiatiewe uitgewys om gelyke toegang in primêre en sekondêre skole te verseker en die kwaliteit van onderwys in voorheen benadeelde skole, landelike skole inklusief, te verbeter. Die beeld wat landelike gebiede as gevolg van negatiewe faktore ervaar, kan omgeswaai word, maar slegs indien die fokuspunt verander.

In hierdie artikel bespreek ek die wyse waarop twee leerders in 'n plattelandse skoolomgewing navigeer om uitdagings die hoof te bied. Ek lê klem op aspirasionele kapitaal as hulpbron om uitdagende omstandighede binne ruimtes te bowe te kom. Aspirasionele kapitaal is 'n vorm van veerkragtigheid wat individue in staat stel om te droom van moontlikhede buite hul huidige omstandighede, dikwels sonder die nodige middele om daardie doelwitte te bereik (Yosso 2005:78). Selfvertroue ontwikkel leerders se veerkragtigheid en toekomsverwachting, wat weer lei tot hoë vlakke van aspirasies of strewes (Khampirat 2020). Sosiokulturele hulpbronne bevorder veerkragtigheid en beïnvloed leerders se aspirasies. Indien minderheidsgroepe hul gemeenskapskulturele rykdom benut, kan dit hul selfvertroue en veerkragtigheid help vorm, wat weer hul aspirasies ontwikkel.

In hierdie artikel gee ek aandag aan die wyse waarop leerders aspirasionele kapitaal benut om uitdagings teen te werk en akademiese sukses te verseker. Twee leerders van Hoërskool Weskus (skuilnaam) is as deelnemers vir die studie gekies. Die twee leerders, Bongani (skuilnaam), 'n Xhosa-seun, en Katrina (skuilnaam), 'n Nama-meisie, moes verskeie struikelblokke te bowe kom. Albei leerders ry daagliks op 'n grondpad van ongeveer 60 kilometer per bus na Hoërskool Weskus. By die skool is die leerders se taal en kultuur (Nama en Xhosa onderskeidelik) in die subdominante statusposisie. Die leerders kom uit gebroke gesinne en in hul gemeenskapsruimte is daar 'n tekort aan hulpbronne en ontspanningsgeriewe. Volgens Appadurai (2004) kan aspirasionele kapitaal leerders motiveer om ten spyte van die uitdagings wat hulle ervaar, te droom en te hoop.

Mobley en Brawner (2019) se studie wys hoe aspirasionele kapitaal in deursettingsvermoë weerspieël word, somtyds te midde van twyfel en onsekerheid. Hulle toon verder aan dat aspirasionele kapitaal 'n merker van verdeling tussen persone en hul gesinne word. Corbett en Forsey (2017) se studie wys hoe landelike jeugdige geblameer word vir hul moeilike omstandighede, terwyl hulle tegelykertyd ook aangemoedig word om hoër te streef. Die aspirasionele diskoers wat hulle gebruik, bemoedig jeugdige om hulself te omskep in geloofwaardige, vaardige neoliberale onderwerpe wat implisiete ruimtelike en mobiele moontlikhede inhou. Cooper, Porter en Davis (2017) beklemtoon dat die kulturele rykdom van gemeenskappe nie in isolasie te vinde is nie, maar as verskillende vorme van kapitaal wat aan mekaar verbind word en mekaar op betekenisvolle maniere beïnvloed. Gesinskapitaal in die vorm van hoë akademiese verwagtinge en ononderbroke ondersteuning dien as 'n grondslag vir die aktivering van aspirasionele en navigasiekapitaal (Yosso 2005). In die Suid-Afrikaanse konteks vertel Nkambule (2014:2009) dat sy staatgemaak het op aspirasionele kapitaal om haar studies te voltooi – dit was die visie van universiteitsbywoning wat haar hoop gegee het en haar geïnspireer het. Nkambule het geweier om toe te laat dat haar omstandighede haar toekoms en toekomsdrome beïnvloed.

Hierdie artikel is 'n voortsetting van 'n verhandeling (Groenewald 2012) waarin die aard van ses jeugdige se identiteitsvorming by 'n skool in 'n plattelandse mynbou-omgewing verken is. Die deelnemers ervaar die gemeenskaps- en skoolruimte ooreenstemmend of nie-ooreenstemmend. Om die gaping tussen die gemeenskapsruimte en die skoolruimte suksesvol te oorbrug, gebruik leerders linguistiese, aspirasionele en navigasiekapitaal. Hierdie vorme van kapitaal dra by tot posisionering in 'n nuwe ruimte, terwyl dit ook meewerk tot die vorming van jeugsubjektiwiteite. Ek fokus hier op die mate waarin twee leerders aspirasionele kapitaal benut om uitdagings te bowe te kom en terselfdertyd akademiese sukses te verseker.

Eerstens bied ek 'n bespreking van die konsep *om te strew*, waarna die teoretiese raamwerk, naamlik Arjun Appadurai (2004) se teorie van die vermoë om te strew, Tara Yosso (2005) se model van die kulturele rykdom van gemeenskappe en Margaret Somers (1994) se teorie van narratiewe identiteitsvorming, volg. Daarna volg 'n bespreking van die metodologie. Dertens bespreek ek die twee leerders se uitoefening van hul aspirasionele kapitaal om uitdagings te bowe te kom en akademiese sukses te verseker. Ek bied 'n beskrywing van hoe die leerders daaglik binne hul gemeenskapsruimtes – Bessiesdrift en Koedoefontein (skuilname) – omgaan. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die twee leerders se ervaringe binne die skoolruimte van Hoërskool Weskus. Die volgende temas spruit voort uit die data van die twee leerders se gemeenskaps- en skoolruimte: die leerders se gemeenskapsnarratiewe, wat fokus op hul persoonlike aspirasionele ervaringe; hul skoolnarratiewe, wat verbind word aan aspirasies binne die skoolkonteks; en navigasie met behulp van aspirasionele kapitaal. Die drie temas bied 'n storielyn van die leerders se navigasie in hul gemeenskaps- en skoolruimte. Vervolgens bied ek 'n bespreking van die teoretiese raamwerk.

## 2. Teoretiese raamwerk

In die artikel fokus ek op die wyse waarop leerders aspirasionele kapitaal benut om uitdagings te bowe te kom en akademiese sukses te verseker. Die studie word belig deur Appadurai (2004) se teorie van die vermoë om te strew. Dit word gekoppel aan Yosso (2005) se model van die kulturele rykdom van gemeenskappe en Somers (1994) se teorie van narratiewe identiteitsvorming. Ten einde die teoretiese raamwerk te posisioneer, word 'n oorsig van die konsep *om te strew* aangebied.

### 2.1. *Om te strew*

Aspirasies word verbind met hulpbronne en geleenthede (Baker 2017). Volgens Bourdieu (1977) weerspieël aspirasies die geleenthede wat mense het en die verskillende vorme van kapitaal waarop individue kan staatmaak om hul doelwitte te bereik. Aspirasies is ingebed in sosiale kontekste en weerspieël die verwagtinge en beperkinge van die spesifieke omgewing (St Clair en Benjamin 2011). Bernard en Taffesse (2014:198) omskryf aspirasies as 'n doelwit of teiken en 'n voorkeur of wens om dit te bereik. Vir Khatib (2015) is die aspirasies van jeugdige abstrakte waardes en oortuigings aangaande hul toekomsplanne. Gorard, See en Davies (2012:13) glo aspirasies is wat 'n individu hoop in die toekoms sal gebeur. Selfs in gemarginaliseerde kontekste, soos Bessiesdrift en Koedoefontein, kan jeugdige steeds 'n begrip hê van die teenswoordige wat toekoms word (Zipin, Sellar, Brennan en Gale 2015:236). Met 'n toekomsgeoriënteerde ingesteldheid skuif die fokus van teenswoordige uitdagings na toekomstige moontlikhede.

Aspirasies word grootliks beïnvloed deur habitus – ervaringe gevorm deur die sosialisering, optrede en waarneming van die individu (Bourdieu en Passeron 1990; Baillergeau, Duyvendak en Abdallah 2015). Zipin e.a. (2015) bou voort op Bourdieu (1977) se konsepte *habitus* en *doksa*. *Doksa* verwys na aspirasies wat gevorm word met behulp van diskoers en praktyke met 'n aanvaar-dit-as-vanselfsprekend-status, byvoorbeeld dat harde werk beloon word met goeie resultate. Die skoolkonteks, media, godsdiens en markneigings beïnvloed jeugdiges se doksiese logika. Binne elke skool- en gemeenskapkonteks is daar sekere verwagtinge en reëls wat die doksiese logika beïnvloed. Aspirasies gevorm deur habituslogika is moontlikhede binne die beperkings van 'n spesifieke sosiostrukturele verhouding. Jeugdiges se statusposisie ten opsigte van ras, klas, geslag, taal en godsdiens kan hul aspirasies beïnvloed. Afhangend van die konteks kan die subdominante posisie van leerders se identiteitskategorieë beperkend inwerk op hul aspirasies. Zipin e.a. (2015:238) beskryf *ontvouende aspirasies* as verbeelding, uitdrukking en agentiese impulse na 'n alternatiewe toekoms – nie doksies of gewoontevormend nie, maar verbeeld in die logika. Selfs in afgeleë gebiede kan leerders hul verbeelding gebruik om 'n alternatiewe toekoms te herbedink.

Die konsep *om te strewe* is multidimensioneel. Afhangend van die individu se posisie in die sosio-ekonomiese hiërargie kan veelvoudige aspirasies, materieel en nie-materieel, aanvullend tot mekaar of as ooreenstemmende plaasvervangers optree (Khattab 2015). Aspirasies fokus op sowel materiële behoeftes as nie-materiële hoop en drome, asook die waardes en norme wat as gevolg daarvan ontwikkel. Morrow (2013:259) omskryf sosiale waardes as die norme, ideale en aspirasies wat mense in 'n sekere kultuur en ligging deel. Individue se tradisies, norme, gebruike, waardes en praktyke word deur hul sosialisering binne families en gemeenskappe gevorm (Hart 2016:337).

Diegene met dieselfde doelwitte as die individu of met soortgelyke ervaringe betree die individu se sogenaamde venster van aspirasies (Khattab 2015). Individue bou voort op die aspirasies van diegene in hul eie venster deur op dié mense se lewens, prestasies en ideale te fokus. Aspirasies is teenwoordig in alle gemeenskappe en nasies – dit word nooit individueel gevorm nie, maar altyd na aanleiding van interaksie en betrokkenheid by die sosiale lewe (Appadurai 2004:67). Aspirasies vereis 'n begrip van hoe om binne die digte kombinasie van modusse en roetes (Appadurai 2004:69) te navigeer. Realistiese aspirasies word gevorm wanneer individue ongelyke sosiale omstandighede in ag neem. Aan die ander kant word idealistiese aspirasies nie deur sosiale ongelykheid beïnvloed nie. Idealistiese aspirasies kan ontvou in realistiese aspirasies wanneer geleenthede uitbrei (Baillergeau e.a. 2015).

Jeugdiges se lewensuitkyk kan gevorm word deur hul bewustheid van dit waarin hulle goed is, asook die waarde van hul vermoëns. Soos wat hulle ouer word, word hierdie bewustheid omskep in aspirasies (St Clair en Benjamin 2011). Die aspirasies van jeugdiges word mettertyd al hoe meer realisties. Aspirasies is nie staties nie, maar verander regdeur 'n individu se lewe (St Clair en Benjamin 2011:506). Hart (2016:326) glo dat aspirasies sluimerend (onbesproke, ontvouend, abstrak en onseker) voorkom, terwyl dit op enige spesifieke stadium te voorskyn kan kom of ontwikkel.

Verskeie faktore, soos waardes en norme, ouers se drome vir 'n goeie opvoeding, akademiese vaardighede, ondersteuning en gehalteonderwys, beïnvloed die aspirasies van jeugdiges (DeNicolò, González, Morales en Romaní 2015; Pérez II 2017). Die inligting en ondersteuning wat aan jeugdiges in hul gemeenskap- en skoolkonteks verleen word, dra by tot die vorming en bereiking van hul aspirasies (Francis, Hodgen, Craig, Taylor, Archer, Mazenod,



Tereshchenko en Connolly 2019). Fischer, Barnes en Kilpatrick (2019) beklemtoon die verbintenis tussen ouerbetrokkenheid en leerders se hoë akademiese aspirasies. Zipin e.a. (2015) se studie aangaande opvoedkundige aspirasies fokus op hoop en die moontlikheid van 'n aktiewe plan vir 'n ontvouende toekoms. Opvoedkundige aspirasies of die motivering om akademiese sukses te bereik word gevorm deur waarnemings en ervarings (Bandura 1986:417) binne 'n omgewingstelsel (Bronfenbrenner 1977). Die ervarings wat leerders daagliks in die navigasie tussen ruimtes opdoen, beïnvloed hul aspirasies en optrede.

Volgens Conradie (2013:190) roep aspirasies die idee op van 'n persoon se lewensdrome om 'n goeie lewe te skep met beskikbare bronne van gesondheid, materiële voordele, kreatiwiteit en agentskap. Aspirasies word gekoppel aan ervaring, wat op die beurt weer beïnvloed word deur hulpbronne en geleenthede. Aspirasies word deur die individu se interaksie in die sosiale lewe gevorm. Die individu word nie deur daaglikse uitdagings beperk om 'n lewensvatbare lewe te lei en ideale en ambisies te ontwikkel nie. In die volgende gedeelte word die konsep *vermoë om te strew*e aangebied.

## 2.2 *Vermoë om te strew*e

Appadurai (2004:59–84) gebruik die konsep *vermoë om te strew*e om te verstaan hoe mense wat in armoedige omstandighede leef dit regkry om deur hul interaksies in die sosiale wêreld lewensvatbare lewens te lei. Die vermoë om te strew is 'n navigasievermoë wat uitgeoefen word met die potensiaal om die voorwaardes van erkenning waaronder armes optree, te verander (Appadurai 2004:81). Volgens Appadurai (2004:68) is die vermoë om te strew nie gelyk verdeel in gemeenskappe nie – ryk en invloedryke mense het 'n meer ontwikkelde vermoë om te strew as arm mense. Hoe groter die individu se voordele met betrekking tot sosiale, kulturele en ekonomiese hulpbronne, hoe groter is die moontlikheid dat aspirasies sal ontstaan en bereik sal word (Smith 2011). Die bevoorregtes in gemeenskappe gebruik hul navigasievermoë om die toekoms meer gereeld en meer realisties te verken. Minderbevoorregte mense, aan die ander kant, se gebrek aan geleenthede om hierdie navigasievermoë te gebruik dra by tot hul gebrekkige strewes (Appadurai 2004).

Die vermoë om te strew beklemtoon die belangrikheid van die omgewing wat met verloop van tyd die ontwikkeling en bereiking van aspirasies moontlik maak of verhinder (Appadurai 2004). Appadurai (2004:82) stel voor dat spesifieke vorme van selfbestuur, selfmobilisasie en selfartikulasie noodsaaklik is om die veranderende toestande waaronder individue hul vermoë om te strew bemiddel, te handhaaf. Appadurai (2004) beweer dat sosiale aksies, praktyke en optredes as buigbaar beskou moet word en verwys na hulpbronne en vermoëndheid as noodsaaklike dimensies om ontvouende aspirasies na doeltreffende uitdrukking en die mobilisering van agentskap na 'n alternatiewe toekoms te bewerkstellig. Dit wil voorkom asof individue 'n begrip van hul eie vermoëns en talente moet hê, terwyl hulle ook bewus moet wees van die moontlikhede binne hul omgewings om 'n doelgerigte en toekomsge drewe lewe te verseker. Appadurai (2004:59) glo dat denke oor die toekoms en die verlede ingebed is in kultuur. Indien die vermoë om te strew as 'n kulturele aspek versterk word, kan arm mense hulpbronne soek om bo hul armoede uit te styg (Appadurai 2004). Appadurai (2004:84) sien kultuur as 'n dialoog tussen aspirasies en geankerde tradisies. Dit blyk dat die vermoë om te strew 'n noodsaaklike vaardigheid is as leerders wat in moeilike omstandighede vasgevang is hul uitdagings die hoof wil bied.

### 2.3 Kulturele rykdom van gemeenskappe

Yosso (2005) wys daarop dat gemarginaliseerde en kwesbare leerders veelvoudige vorme van kapitaal besit wat gebruik word vir oorlewing en mobiliteit. Die kulturele rykdom van gemeenskappe is die kennis, vaardighede, vermoëns en netwerke waaroor gemeenskappe beskik en wat hulle gebruik om te midde van onderdrukking en marginalisering te oorleef. Yosso (2005:77) beklemtoon die vermoë om te bly hoop te midde van gestruktureerde ongelikheid en dikwels sonder die middele om drome 'n werklikheid te maak. Aspirasies ontwikkel binne sosiale en familiekontekste, baie keer deur middel van storievertelling en advies wat spesifieke navigasie-middels insluit om onderdrukkende toestande uit te daag. Dié model identifiseer ses vorme van kapitaal: aspirasionele, navigasie-, sosiale, linguïstiese, gesins- en weerstandskapitaal (Holland 2017; Miller 2019). Yosso (2005) se model is dus 'n hulpbrongebaseerde perspektief wat minderheidsgroepe bemagtig om agentskap te toon.

Die bovermelde kapitaalvorme funksioneer nie in isolasie nie, maar is aanvullend tot mekaar. In hierdie studie fokus ek egter op slegs aspirasionele kapitaal as 'n hulpbron om uitdagings die hoof te bied. Aspirasionele kapitaal is die vermoë om doelgerig te bly te midde van moeilike omstandighede. Hierdie uitdagings kan te bowe gekom word deur beskikbare hulpbronne te ontgin. Aspirasionele kapitaal verteenwoordig 'n kultuur van moontlikhede wat verby die ervaarde omstandighede strek (Nkambule 2014). Voorts verwys aspirasionele kapitaal na 'n positiewe selfbeeld, gekoppel aan 'n kritiese bewustheid van hoe gemeenskappe funksioneer. Dit fokus op die tweeledige begrip om individuele doelwitte te handhaaf tesame met 'n begrip van hoe gemeenskapstrukture en uitdagings die verwesenliking van hierdie doelwitte mag verhinder (Yosso en Garcia 2007). Aspirasionele kapitaal steun op interne en individuele motivering (Mobley en Brawner 2019).

In Suid-Afrika ervaar jeugdige unieke uitdagings rakende hul konteks en kultuur. Fataar (2010) toon aan hoe jeugdige se aspirasies gevorm word deur die konteks waarin hulle verkeer en hoe ongelyke en armoedige ruimtes agentskap en toekomsgedrewe aspirasies by jeugdige kweek. Mosavel, Ahmed, Ports en Simon (2015) illustreer hoe jeugdige gemeenskapsbronne benut waar daar beperkte hulpbronne en uitdagende toestande is. Jeugdige met beperkte vlakke van kapitaal in hul gemeenskapsruimtes gebruik aspirasies, godsdiens en verbeelding om in uitdagende omstandighede aan te pas en te navigeer, aldus Joorst (2015).

As 'n vorm van veerkragtigheid is aspirasionele kapitaal 'n kwaliteit van die ontwikkelings-trajek wat gevorm word deur individuele ervaringe en kontekstuele en omgewingstoestande (Hart, Stubbs, Plexousakis, Georgiadi en Kourkoutas 2015:7). Hierdie veerkragtigheid stel individue in staat om te droom oor moontlikhede wat verby die teenswoordige omstandighede strek, dikwels sonder die nodige middele om daardie doelwitte te bereik (Yosso 2005:78). Aspirasionele kapitaal is 'n basis vir 'n kultuur van moontlikhede, wat op sy beurt weer beïnvloed word deur die beskikbare hulpbronne.

### 2.4 Narratiewe identiteit

In hierdie artikel word Margaret Somers (1994) se teorie van narratiewe identiteitsvorming aanvullend tot Appadurai (2004) se teorie van die vermoë om te strewe en Yosso (2005) se model van die kulturele rykdom van gemeenskappe gebruik. Volgens Somers (1994) word die individu voortdurend binne die konteks van tyd, plek en mag gekonstrueer en geherkonstrueer. Narratiewe is 'n manier om sin te maak van die verlede, terwyl dit terselfdertyd die toekoms



rig. As 'n sinmaakproses beïnvloed narratiewe dus die individu se optrede. Ingebed in elke individu is 'n verskeidenheid stories wat verander na gelang van die spesifieke tyd en ruimte waarin die individu hom- of haarself bevind (Somers 1994). Deur oor ervaringe te besin, word dit herroep voordat dit oorvertel word. 'n Storielyn word geskep wanneer los episodes aan mekaar verbind word.

Somers (1994) onderskei tussen *ontologiese narratiewe* en *openbare narratiewe*. In hierdie artikel gebruik ek die deelnemers se ontologiese en openbare narratiewe om vas te stel hoe twee leerders aspirasionele kapitaal gebruik om struikelblokke te bowe te kom en akademiese sukses te verseker. Ontologiese narratiewe is die persoonlike stories wat betekenis verleen aan individue se lewens. Hierdie narratiewe bestaan interpersoonlik in die loop van sosiale en strukturele interaksies van tyd (Somers en Gibson 1994:61) en fokus op slegs individue se unieke ervaringe, soos gesinsrolle, waardes en norme. Die deelnemers se ervaringe binne hul onderskeie gemeenskapsruimtes, Bessiesdrift en Koedoefontein, is ontologies van aard, aangesien dit fokus op hul persoonlike ervaringe binne hul onmiddellike leefwêreld. Openbare narratiewe of gemeenskapsnarratiewe word verbind met instellings soos die kerk, skool of werksplek. Hierdie narratiewe sluit historiese en kulturele aspekte, soos taal en gemeenskapsgebruike, in. Openbare narratiewe sluit dus ook mikro- of makrostories in verskillende ruimtes in. Die institusionele narratiewe van die deelnemers belig hul ervaringe binne die skoolkonteks van Hoërskool Weskus.

### 3. Navorsingsontwerp

In die volgende gedeelte gee ek 'n aanbieding van die metodologie, die gekose deelnemers en die generering en ontleding van die data.

#### 3.1 Metodologie

Die artikel volg 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp, aangesien die fokus val op 'n beskrywing en verstaan van menslike gedrag en nie die verduideliking daarvan nie (vgl. Babbie 2020). In ooreenstemming met die aanname dat die werklikheid sosiaal gevorm word, word die studie gerig deur die sosiaal-konstruktivistiese paradigma (vgl. Mertens 2015). Aangesien ek in hierdie studie wil vasstel hoe leerders aspirasionele kapitaal benut om uitdagings te oorkom en akademiese sukses te verseker, word storievertelling as navorsingsbenadering gebruik. 'n Narratiewe benadering het my in staat gestel om in spesifieke kontekste en raamwerke van tyd na die deelnemers se stories te luister. Dié benadering sluit vertelling, interpretasie en die oorvertelling van stories in. Narratiewe is egter nie net stories nie, maar soos Somers (1992:621) argumenteer, word sosiale identiteite deur narratiwiteit gevorm, sosiale optrede word deur narratiwiteit begelei en sosiale prosesse en interaksie – institusioneel sowel as interpersoonlik – word deur narratiewe bemiddel.

Narratiewe is refleksies óp – nie ván nie – die wêreld soos dit bekend is (Denzin en Lincoln 2017). Volgens Connelly en Clandinin (2006) word 'n narratiewe ondersoek gekenmerk deur drie dimensies, naamlik sosialiteit, tydelikheid en plek. Sosialiteit erken die historiese en kulturele praktyke van elke individu. Die tydelike dimensie beklemtoon die oorganklikheid van gebeure – alle ervaringe het 'n verlede, 'n hede en 'n toekoms.

### 3.2 Deelnemers

In hierdie navorsing wou ek vasstel hoe twee leerders aspirasionele kapitaal benut om uitdagings te bowe te kom en akademiese sukses te verseker. Twee leerders, 'n Xhosa-seun van Bessiesdrift en 'n Nama-meisie van Koedoefontein, is as deelnemers gekies. In die hoofstudie, wat op ses jeugdige se identiteitsvorming by 'n skool in 'n plattelandse mynbou-omgewing gefokus het, het twee leerders geïllustreer hoe hulle in die navigasie van gemeenskapskonteks na skoolkonteks staatgemaak op aspirasionele kapitaal. Met die doelgerigte seleksie van dié twee deelnemers kon ek fokus op die sentrale navorsingsvraag: Hoe benut leerders aspirasionele kapitaal om leerderuitdagings teen te werk en akademiese sukses te verseker? In die volgende afdeling word meer inligting rakende die deelnemers se kultuur en konteks verskaf.

In kwalitatiewe navorsing is die hoeveelheid deelnemers nie van belang nie, maar eerder die diepte van die data (Bold 2012; Burmeister en Aitken 2012). Die deelnemers het die geleentheid gekry om oor hul gemeenskaps- en skoolervaringe na te dink en dit oor te vertel. Die narratiewe is wel persoonlik en uniek, maar gee 'n uitbeelding van hoe aspirasionele kapitaal bydra tot suksesvolle navigasie binne ruimtes. Die leerders, onderskeidelik 18 en 20 jaar oud, het 'n toestemmingsvorm, wat die fokus van die studie uitspel en waarin hulle instem dat hulle hieroor ingelig is, onderteken. Skuilname is deurgaans gebruik om die identiteit van die deelnemers te beskerm. Die Universiteit Stellenbosch het etiese klaring toegestaan, terwyl die skool se beheerliggaam en die Noord-Kaapse Departement van Onderwys toestemming verleen het dat onderhoude met die leerders gevoer kon word.

### 3.3 Datagenerering en -ontleding

Data is deur middel van vier semigestruktureerde onderhoude van ongeveer 50 minute elk met beide deelnemers gegenereer. 'n Voorlopige onderhoudskedule, wat fokus op die hoofnavorsingsvraag, is opgetrek. Die eerste onderhoud het die leerders se biografiese agtergrond vasgevang. Hierna het elke onderhoud op 'n spesifieke tema gefokus. Drie temas het die leerders se jeugwording in 'n plattelandse mynbou-omgewing verken, naamlik die leerders se gemeenskapsnarratiewe, hul institusionele narratiewe en hul onderhandeling en navigasie binne veranderde ruimtes. Die onderhoude het my in staat gestel om vas te stel hoe die deelnemers hulself binne nuwe ruimtes posisioneer. Elke onderhoud het die deelnemers se unieke ervaringe binne hul gemeenskaps- en skoolruimte vasgevang. Met die deelnemers se toestemming is die onderhoude audio-elektronies opgeneem, waarna dit getranskribeer is.

Die data is as harde kopie in 'n kluis bewaar en ook as 'n sagte kopie in 'n rekenaardokument wat met 'n wagwoord beskerm is. Deur die ryk beskrywings van elke deelnemer word hul ervaringe in hul onderskeie gemeenskapsruimtes en skoolruimte verken. Induktiewe tematiese ontleding is gebruik om die temas wat herhaaldelik in die onverwerkte data voorgekom het, te identifiseer en te ontleed. Soortgelyke gedagtes in die data is met kleur gemerk waarna dit in temas en subtemas verdeel is. Temas lê iets belangriks met betrekking tot die data in verband met die navorsingsvraag vas en verteenwoordig vlakke van patroonmatige antwoorde of betekenis in die datastel (Braun, Clarke en Weate 2016). Die temas is ontleed aan die hand van die teoretiese lense, naamlik Appadurai (2004) se teorie van die vermoë om te strew, Yosso (2005) se model van die kulturele rykdom van gemeenskappe en Somers (1994) se teorie van narratiewe identiteitsvorming.

Om die betroubaarheid van die studie te verseker, word ware en ryk beskrywings van die deelnemers se ervarings aangebied. Die volgende stappe is uit die literatuur verkry om die betroubaarheid van datagenerering te verseker: gefokusde luister en verkenning van die deelnemers se geleefde wêreld; die vier onderhoudsessies wat met die deelnemers gevoer is, het 'n vertrouensverhouding tussen my en die deelnemers gevestig; die tydverloop tussen die onderhoudsessies het daartoe bygedra dat die deelnemers op vorige ervarings kon terugkyk en daarvoor nadink, met die gevolg dat uitgebreide antwoorde in 'n volgende onderhoudsessie gegee is; die deelnemers (wat alleen toegang tot hul betekenisvolle ervarings het) het hul unieke stemme na vore gebring; en die deelnemers het die geleentheid gekry om die getranskribeerde tekste te lees en te kontroleer of dit wel ooreenstem met hul vertellings (vgl. Kim 2016).

Voorts het ek 'n *verstehen*-benadering (uit Duits – “objektiewe begrip”) gevolg om die geldigheid van die data-ontleding te verseker. Met 'n *verstehen*-benadering is dit vir die vertolker moontlik om sy of haar historiese omstandighede te oorbrug of daarvan weg te breek ten einde die betekenis en intensie van die verteller weer te gee (Tracy 2020).

#### 4. Narratiewe van aspirasies

Die narratiewe van die deelnemers word in die volgende afdeling bespreek onder die temas gemeenskapsnarratiewe en institusionele narratiewe.

##### 4.1 Gemeenskapsnarratiewe

In die volgende gedeelte word die deelnemers se persoonlike ervarings in hul onderskeie gemeenskapsruimtes aangebied en word daar aangedui hoe dié ervarings inwerk op hul aspirasies.

###### 4.1.1 Bongani

Die 18-jarige Bongani woon in Bessiesdrift, 'n mynbouedersetting langs die Oranjerivier. Die nedersetting is sowat 60 kilometer van Hoërskool Weskus en 150 kilometer van die naaste groot dorp af. Die naaste hospitaal is 310 kilometer vêr. Die inwoners van Bessiesdrift is gewoon daaraan om groot afstande te reis vir inkopies of doktersafsprake. Bessiesdrift het min hulpbronne en Bongani vertel dat die isolasie mense “uitsigloos” maak. Die tekort aan ontspanningsgeriewe veroorsaak dat baie jeugdige hulle tot alkohol en dwelms wend. Te midde van sodanige uitdagings gee die mense van Bessiesdrift om vir mekaar en is ondersteuning deel van dié plattelandse gemeenskap. Bongani geniet die geïsoleerdheid van sy gemeenskap; hy gaan dink en droom gereeld in die veld. Sy verbeelding help veral as probleme onoorkomelik lyk.

Bongani se pa is Xhosa-Zoeloe en sy ma is van gemengde Xhosa-, Nigeriese en Maleise afkoms. Hy het tussen bruin mense grootgeword en op dié manier het hy leer Afrikaans praat. Wat sy eie Xhosa-kultuur betref, kan hy hom nie vereenselwig met sekere tradisies, soos inisiasie, nie. Bongani het nog baie vrae oor wie hy is en verwys na homself as 'n “citizen of the world”. Kulturele en historiese prosesse dra by tot 'n verstaan van wie hy is (vgl. Somers 1994). Bongani se pa het sonder opleiding 'n vertaler geword. Bongani glo sy pa het sy

“omstandighede verander om homself te verbeter”. By sy pa het hy geleer “as jy regtig iets wil hê en as jy regtig ’n sukses wil maak, is dit in jou hande”. Bongani het van sy ma geleer dat ’n mens “uitdagings kan oorkom”. Sy sosialisering het sy vermoë om te strewe van jongs af beïnvloed. Bongani se ouers is geskei toe hy agt jaar oud was. Hy het egter vir groot dele van sy lewe by ander mense gewoon. Tans woon hy by sy ma en sy vierjarige halfsuster in Bessiesdrift. Bongani se ma gee hom die nodige ondersteuning en plaas nie onnodige druk op hom nie. Vakansietye gaan kuier hy by sy pa. Bongani moet self sy klere was en sekere take in die huis verrig. Sy ma sorg dat daar stilte in die huis is as hy leer. Bongani se persoonlike narratiewe aangaande gesinsrolle, waardes en norme illustreer sy ervarings en rig sy aspirasies (vgl. Somers 1994).

Bongani kies sy vriende versigtig. Sy vriende is almal positiewe mense wat hom in moeilike tye ondersteun. As deel van die kerk se jeuggroep sing Bongani Sondae in die kerk. Positiewe waardes is duidelik sigbaar in Bongani se gemeenskapsnarratiewe. Bongani se ervarings in Bessiesdrift is gevorm deur sy sosialisering, waarneming en optrede, wat op hul beurt weer sy aspirasies beïnvloed het (vgl. Bourdieu en Passeron 1990).

#### 4.1.2 Katrina

Die 20-jarige Katrina woon in Koedoefontein, ’n Nama-nedersetting wat 60 kilometer van Hoërskool Weskus en 60 kilometer van die Richtersveld Nasionale Park af geleë is. In hierdie semiwoestynstreek is geleentheid min. Katrina geniet die isolasie en afsondering van haar gemeenskap. Terwyl die seuns op die veebos werk, hou die meisies hulle besig met huistake. Die tekort aan kommunikasienetwerke en gesonde ontspanningsgeriewe veroorsaak dat baie jeugdige by alkohol- en dwelmmisbruik betrokke raak.

Ten spyte van die negatiewe ervarings is Katrina dankbaar om deel te wees van die Nama-gemeenskap in Koedoefontein. Die mense van Koedoefontein is almal soos familie – hulle ondersteun mekaar in moeilike tye. Armoede is algemeen in Koedoefontein. Die inwoners se inkomste is afkomstig van toeriste wat die dorp besoek, veeboerdery en die gemeenskaps-werkprogram. Tussen Maart en September besoek toeriste Koedoefontein wanneer hulle na die Richtersveld Nasionale Park reis. Katrina gebruik hierdie geleentheid om Nama-danse vir die besoekers uit te voer en verdien daarmee sakgeld. Al het die Richtersveld-grondeisesaak verdeeldheid onder die mense van Koedoefontein gebring, is daar altyd ondersteuning in tye van nood.

Die Nama-tradisies, -taal en -kultuur word sterk uitgeleef in Koedoefontein. Katrina is trots op haar Nama-kultuur. Sy vertel van die tradisie as ’n meisie die eerste keer menstrueer. Die meisie word dan vir agt dae afgesonder in ’n matjieshut. Net haar ouma of haar ma se oudste suster mag vir haar kos neem of help om haar te was. Op die agtste dag sal die meisie se jeugliefde met haar dans en terwyl daar ’n bok geslag word, begin die feesviering. Ingebed in Katrina se kultuur is ervarings van die verlede wat haar toekoms beïnvloed (vgl. Somers 1994:614). Godsdiens is ook vir Katrina belangrik. As doksiene logika (vgl. Zipin e.a. 2015:231) is die bywoning van eredienste, waarvan sang ’n groot deel vorm, vanselfsprekend vir Katrina.

Toe sy 10 jaar oud was, het Katrina se ma en ouma in ’n ongeluk omgekom. Katrina het geen kontak of verhouding met haar pa, wat Koedoefontein reeds jare gelede verlaat het, nie. Ná haar ma se dood moes sy en haar halfbroer by haar ma se suster gaan woon. Hulle woon in ’n

tweevertreksinkhuis. Daar is elektrisiteit, maar geen badkamer nie. Katrina en haar tante kom ook nie goed oor die weg nie. Sy vertel: “Ek het nooit rêrig iemand gehad wat ek vertrou het nie.” Die bakleiry in die beknopte huis en ’n tekort aan volwasse leiding het veroorsaak dat Katrina by verkeerde maats betrokke geraak het. Katrina se armoedige omstandighede het ’n gebrek aan geleentheid meebring, wat aanvanklik haar vermoë om aspirasies as navigasie-middel te gebruik, gestrem het (vgl. Appadurai 2004). Katrina het wel later ’n vriendin gekry wat haar positief ondersteun het. Sy het besef dat sy positief moet raak ter wille van haar broer en hom moet motiveer om nie teen “sy omstandighede vas te kyk nie, maar uit te styg uit sy omstandighede”.

## 4.2 *Institusionele narratiewe*

Die deelnemers se institusionele aspirasies binne die skoolruimte word in die volgende gedeelte aangebied.

### 4.2.1 *Bongani*

Reeds op laerskool het Bongani geleer om hard te werk. Bongani moes leer dat struikelblokke, soos ’n tekort aan inligtingsbronne en sy arm klasmaats, nie sy akademiese prestasie bepaal nie. Bongani openbaar van jongs af die vermoë om doelwitte te handhaaf, terwyl hy ook bewus is van negatiewe faktore wat die bereiking van sy doelwitte kan strem (vgl. Yosso en Garcia 2007). Vir Bongani is skoolgaan lekker. Hy geniet dit om in die klas te luister, veral as die onderwyser moeite doen met die les en “waar daar interaksie tussen ons leerders en die onderwysers is [...] waar die onderwyser die werk probeer pret maak”.

Hoërskool Weskus, 60 kilometer vanaf Bessiesdrift, is die naaste hoërskool aan Bessiesdrift. Bongani wou naby sy ma wees en het daarom besluit om nie na ’n kosskool te gaan nie. Weens die groot afstand skool toe was dit vir hom moeilik om aan buitemuurse aktiwiteite deel te neem. Ten spyte van die afstand, het sy onderwysers hom altyd bygestaan en gemotiveer om aan aktiwiteite of kompetisies deel te neem. Bongani se skoolnarratiewe illustreer die moontlikhede binne beperkte omstandighede – habituslogika (vgl. Zipin e.a. 2015). Ten spyte van die groot afstand wat hy skool toe moes reis, was daar ondersteuning waarop hy kon staatmaak. Bongani kon die skool se rekenaarlokaal met internetverbinding gebruik as hy naslaanwerk vir take of aktiwiteite moes doen. Bongani moes elke dag ongeveer 60 kilometer per bus na Hoërskool Weskus reis. Die uur lange busrit het hy gebruik om sy gedagtes te orden. Die twee uur per dag wat Bongani moes pendel, het hom genoodsaak om vaardighede te ontwikkel om sy akademiese sukses te verseker. Met deeglike beplanning en tydsbestuur het hy dit reggekry om al sy skoolwerk af te handel. Bongani se werksetiek het goeie uitslae verseker en hy het ’n inspirasie vir sy maats geword.

By Hoërskool Weskus het Bongani ander kultuurgroepe, soos die Namas, Damaras, Ovambo’s en wit mense, leer ken. Al is Bongani die enigste Xhosa-leerder in die skool, voel hy gemaklik tussen die ander kultuurgroepe. Bongani het tussen bruin mense<sup>1</sup> grootgeword en identifiseer nie met sy Xhosa-kultuur nie. Hy voel wel uitgesluit as sy maats van Namibië hul huistale, Damara of Ovambo, praat. Terwyl Bongani se subdominante Xhosa-kultuur nie beperkend inwerk op sy aspirasies nie, is die taaldiversiteit by Hoërskool Weskus wel vir hom ’n struikelblok. Bongani glo diversiteit is die reg om jouself te wees sonder om aanstoot aan ander te gee. Bongani het ’n passie vir kulturele aktiwiteite. Terwyl hy in die laerskool was, het hy aan die Love Life Games deelgeneem. Hy en sy maats het toneelstukke geskryf en dit dan self

opgevoer. Op hoërskool het Bongani aan verskeie kultuurkompetisies, soos die Albert Luthuli Young Historians-kompetisie, deelgeneem. Bongani het die grondeisesaak van die Richtersveld as onderwerp gekies. Hy het vierde in die kompetisie geëindig en as deel van die topvierleerders kon Bongani die Junior G Beraad in Rome bywoon. Om saam met jeugdige van regoor die wêreld oor onderwerpe soos klimaatsverandering te gesels was 'n ervaring wat hy nooit sal vergeet nie. Die vele redenaarskompetisies waaraan Bongani deelgeneem het, het hom as 'n spreker gevestig en sy selfvertroue verbeter. Bongani is gewild onder die leerders van Hoërskool Weskus en in sy graad 12-jaar is hy tot hoofseun van die skool verkies. Met sy goeie selfbeeld kon Bongani sy doelwitte bereik (vgl. Yosso en Garcia 2007). Ten spyte van ekonomiese struikelblokke is daar voldoende sosiale en kulturele hulpbronne wat Bongani se aspirasievorming beïnvloed het (vgl. Appadurai 2004).

#### 4.2.2 Katrina

Katrina moes elke oggend ongeveer 75 kilometer per bus na Hoërskool Weskus pendel. Die uur lange busrit kan soms gevaarlik wees. Katrina onthou hoe die bus een oggend in nat weer van die pad af gegly het. Gelukkig is niemand beseer nie. Tot en met haar ma se dood in graad 3 het Katrina goed presteer op skool. Sy is saam met twee ander Nama-leerders gekies om Noorweë te besoek. Met behulp van Nama-danse, Nama-woorde en hul roosterkoekresep moes hulle die Noorweërs inlig oor hul Nama-kultuur. Na haar ma se dood het Katrina geen ouerondersteuning gehad nie. Sy het bevriend geraak met verkeerde maats en haar skoolwerk het agteruitgegaan. Katrina moes graad 9 herhaal. Dit het veroorsaak dat sy nie meer wou skoolgaan nie, "want sy was die oudste tussen die meisies". Baie leerders van Koedoefontein verlaat die skool vroeër weens alkohol- en dwelmmisbruik en 'n gebrek aan ondersteuning. Ten spyte van negatiewe invloede in haar gemeenskap is Katrina se narratiewe 'n sinmaakproses (vgl. Somers 1994) waardeur sy aangespoor is om steeds skool by te woon.

Ondanks die uitdagings wat sy in graad 9 te bowe moes kom, het Katrina haar skooldae geniet. Sy het ook geleer om positiewe vriende te kies wat haar in moeilike tye kon ondersteun. Hoërskool Weskus voel vir haar soos 'n familie. Op hoërskool was Katrina vir die eerste keer saam met wit leerders in 'n klas. Haar gemoedelike geaardheid het gehelp dat sy bevriend geraak het met leerders uit verskillende kulturele agtergronde. Só kon sy daarin slaag om in die multikulturele skool aan te pas. Narratiewe is 'n manier om sin te maak uit ervaringe, terwyl dit ook verdere optrede rig (Somers 1994).

Katrina glo dat daar voldoende ondersteuning by Hoërskool Weskus is, wat daartoe lei dat leerders hulself kan uitleef. Aangesien daar geen rolmodelle by Katrina se huis is nie, moes sy sekere dinge, soos om mense met respek te behandel, by die skool leer. In haar graad 12-jaar wou sy op 'n stadium die skool verlaat. Haar gesin het geen verwagtinge vir haar gehad nie – solank sy werk en 'n inkomste verdien, sou hulle tevrede wees. Met die ondersteuning van haar onderwysers en maats het Katrina wel haar graad 12-jaar voltooi. Katrina se droom is om 'n aktrise te word of as toeristebeampte vir die Richtersveld Nasionale Park te werk. Aspirasionele kapitaal het Katrina gehelp om doelgerig te bly te midde van haar moeilike omstandighede.

#### 4.3 Navigasie met behulp van aspirasionele kapitaal

In die volgende afdeling bespreek ek hoe die deelnemers aspirasionele kapitaal benut het in die navigasie van gemeenskapsruimte na skoolruimte. Spesifieke verwysing word verleen aan die



deelnemers se vermoë om te strewe en die wyse waarop hulle as agente vir verandering opgetree het.

#### *4.3.1 Die vermoë om te strewe*

Waardes en norme lê die grondslag vir aspirasies. Hierdie nie-materiële hulpbronne word deur ervaringe tydens sosialisering verkry (Hart 2016). Individue met 'n positiewe ingesteldheid en 'n deeglike begrip van dit wat belangrik is in die lewe kan te midde van moeilike omstandighede steeds doelgerig bly. Bongani het waardevolle lewenslesse, soos om nie teen sy probleme vas te kyk nie, van sy ouers ontvang. Hy het ook van jongs af geleer om mense met respek te behandel. Met sy hardwerkende ingesteldheid streef Bongani daarna om hoër hoogtes te bereik. Na haar ma se dood het Katrina geen ouerleiding gehad nie. Onderwysers se leiding het haar gehelp om die waarde van respek te leer en om nie moed op te gee nie. Met drome vir 'n beter toekoms verskuif die fokus van die sigbare moeilike omstandighede na onsigbare moontlikhede. Katrina se droom om 'n aktrise of toeristebeampte te word, het haar gehelp om verby die struikelblokke te kyk en haar skoolloopbaan te voltooi.

Bongani is die enigste Xhosa-leerder in die skool. Aangesien hy tussen bruin mense grootgeword het, kon hy maklik in die multikulturele skool aanpas. Katrina se joviale geaardheid het haar gehelp om verskillende kultuurgroepe te leer ken en te verstaan. Al verteenwoordig die Nama-leerders 'n klein persentasie van Hoërskool Weskus se leerders, het sy nooit gemarginaliseer gevoel nie. By skoolgeleenthede is Nama-danse uitgevoer en in die proses het die leerders meer van die Nama-kultuur geleer. Met beskikbare hulpbronne word 'n kultuur van moontlikhede ontvou (Yosso 2005). Bongani het aan kultuurkompetisies deelgeneem sodat sy selfvertroue verbeter het terwyl hy ook nuwe plekke en mense leer ken het. Met tradisionele Nama-danse kon Katrina sakgeld van toeriste verdien en nuwe bestemmings ontdek. Hierdie kulturele geleenthede beklemtoon die verbintenis tussen aspirasies en tradisie (vgl. Appadurai 2004). Met ouers en onderwysers se ondersteuning kan leerders vasklou aan die moontlikhede vir 'n beter lewe. Terwyl Bongani se ma hom ondersteun het, het Katrina geen ouerondersteuning gehad nie. Die ondersteuning wat Bongani en Katrina by Hoërskool Weskus ontvang het, het hulle gehelp om doelgerig te bly. By Hoërskool Weskus het Bongani en Katrina met die nodige ondersteuning graad 12 suksesvol voltooi. Die ondersteuning wat Bongani en Katrina ontvang het, het die grondslag gelê vir die aktivering van hul aspirasies, suksesvolle navigasie in die skoolruimte en hul akademiese prestasie.

Bongani en Katrina se sosialisering in die afgeleë Bessiesdrift en Koedoefontein het hul vermoë om te strewe op 'n bepaalde manier beïnvloed. Ten spyte van die beperkinge wat hul gemeenskapsruimte ingehou het, kon Bongani en Katrina op nie-materiële hulpbronne, soos waardes, norme en tradisies, staatmaak om ontvouende aspirasies teweeg te bring. In die plattelandse gemeenskaps- en skoolruimte ervaar Bongani en Katrina ondersteuning en omgee. Te midde van ekonomiese struikelblokke is daar voldoende kulturele en sosiale hulpbronne in die gemeenskaps- en skoolruimte om aspirasies te vestig.

#### *4.3.2 Agente vir verandering*

Met die vermoë om te strewe en die benutting van moontlikhede kan individue as agente vir verandering optree. Agente vir verandering maak staat op aspirasionele kapitaal om 'n aktiewe plan vir 'n ontvouende toekoms te skep (Zipin e.a. 2015). 'n Alternatiewe toekoms word met behulp van verbeelding en agentskap geskep. Vir sowel Bongani as Katrina is die isolasie van

hul gemeenskappe nie 'n struikelblok nie. In die afgeleë Bessiesdrift kon Bongani sy kreatiewe verbeelding ontwikkel. Katrina kon haar kultuur in Koedoefontein uitleef – met Nama-danse het sy sakgeld verdien, terwyl sy haar vereenselwig het met die huishoudelike take van Nama-meisies.

Bongani en Katrina het daagliks met uitdagings, soos die tekort aan hulpbronne in hul gemeenskap en die groot afstand skool toe, te kampe gehad. Bongani het interne konflik aangaande sy eie identiteit ervaar, terwyl daar geen oerleiding vir Katrina was nie. Met positiewe vriende, onderwyserondersteuning, 'n omgeegemeenskap en kulturele geleenthede het Bongani en Katrina albei begin hoop vir en droom oor moontlikhede buite hul uitdagende omstandighede. Katrina het haar broer gemotiveer om nie teen sy probleme vas te kyk nie en Bongani het positiewe eienskappe, soos selfdissipline en deursettingsvermoë, openbaar. Sy prestasies het van hom 'n rolmodel vir sy skoolmaats gemaak.

## 5. Gevolgtrekking

Die bevinding dui daarop dat probleme wat in landelike gebiede ervaar word, soos 'n tekort aan hulpbronne en swak ekonomiese omstandighede, nie 'n onoorkomelike struikelblok vir leerdersukses hoef te wees nie. Aspirasionele kapitaal stel leerders in staat om nie op teenswoordige hindernisse te fokus nie, maar te hoop vir en te droom oor 'n beter toekoms. Dit blyk dat nie-materiële hulpbronne, soos waardes, norme en ondersteuning, leerders se aspirasies kan help vorm. Selfs in afgeleë gebiede kan individue 'n begrip toon van die huidige wat die toekoms word. Ervaringe, gevorm deur sosialisering, optrede en waarneming binne spesifieke kontekste, beïnvloed die individu se aspirasies. Leerders wat nie oor die nodige ekonomiese hulpbronne beskik nie, kan op sosiale (vriende en onderwysers) en kulturele (tradisies en waardes) hulpbronne staatmaak om struikelblokke teë te werk en akademiese sukses te verseker. Hulpbronne kan geïdentifiseer en benut word as leerders begrip van hulleself en hul gemeenskappe toon. Daar kan geredeneer word dat hierdie vaardighede, vermoëns en kennis leerders in staat kan stel om te midde van uitdagings te hoop vir en te droom oor 'n beter toekoms. Om die grondigheid en onpartydigheid van die studie te verseker, kon 'n leerder uit 'n ander kultuurgroep bygevoeg word en 'n kollega van 'n ander skool kon die data getranskribeer het. Hierdie leemte kan deur verdere studies aangevul word.

## Bibliografie

Appadurai, A. 2004. The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In Vijayendra en Walton (reds.) 2004.

Babbie, E.R. 2020. *The practice of social research*. 15de uitgawe. Kalifornië: Belmont.

Baillergeau, E., J.W. Duyvendak en S. Abdallah. 2015. Heading towards a desirable future: Aspirations, commitments and the capability to aspire of young Europeans. *Open Citizenship*, 5(2):12–23. <https://oc.citizensforeurope.org/ojs/aspirations-commitments-and-the-aspirational-capacity-of-young-europeans> (11 Mei 2021 geraadpleeg).

- Baker, W. 2017. Aspirations: The moral of the story. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8):1203–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1254540> (11 Mei 2021 geraadpleeg).
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bernard, T. en A.S. Taffesse. 2014. Aspirations: An approach to measurement with validation using Ethiopian data. *Journal of African Economies*, 23(2):189–224. <http://dx.doi.org/10.1093/jae/ejt030> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. Los Angeles: Sage.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. en J.C. Passeron. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage.
- Braun, V., V. Clarke, en P. Weate. 2016. Using thematic analysis in sport and exercise research. In Smith en Sparkes (reds.) 2016.
- Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7):513–31.
- Burmeister, E. en L. Aitken. 2012. Sample size: How many is enough? *Australian Critical Care*, 25(4):271–74.
- Connelly, F. en D. Clandinin. 2006. *Narrative inquiry*. In Green en Elmore (reds.) 2006.
- Conradie, I. 2013. Can deliberate efforts to realise aspirations increase capabilities? A South African case study. *Oxford Development Studies*, 41(2):189–219.
- Cooper, J.N., C.J. Porter en T.J. Davis. 2017. Success through community cultural wealth: Reflection from black female college athletes at a historically black college/university (HBCU) and a historically white institution (HWI). *Journal of Intercollegiate Sport*, 10(2):129–56.
- Corbett, M. en M. Forsey. 2017. Rural youth out-migration and education: Challenges to aspirations discourse in mobile modernity. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 38(3):429–44.
- DeNicolò, C.P., M. González, S. Morales en L. Romání. 2015. Teaching through *testimonio*: Accessing community cultural wealth in school. *Journal of Latinos and Education*, 14(1):228–43.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln. 2017. The discipline and practice of qualitative research. In Denzin en Lincoln (reds.) 2017.

- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2017. *The SAGE handbook of qualitative research*. 5de uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Departement van Onderwys. 2015. *Action plan to 2019: Towards the realisation of schooling 2030*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Du Plessis, P. en R. Mestry. 2019. Teachers for rural schools – a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39(1):1–9. <https://dx.doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Fataar, A. 2010. Youth self-formation and the “capacity to aspire”. The itinerant “schooled” career of Fuzile Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, 28(3):1–12.
- Fischer, S., R.K. Barnes en S. Kilpatrick. 2019. Equipping parents to support their children’s higher education aspirations: A design and evaluation tool. *Educational Review*, 71(2):198–217. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2017.1379472?journalCode=cedr20> (11 Mei 2021 geraadpleeg).
- Francis, B., J. Hodgen, N. Craig, B. Taylor, L. Archer, A. Mazonod, A. Tereshchenko en P. Connolly. 2019. Teacher “quality” and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and education inequality. *Teaching and Teacher Education*, 77:183–92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.001> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Gonzalez, L.M. 2015. Barriers to college access for Latino/a adolescents: A comparison of theoretical frameworks. *Journal of Latinos and Education*, 14(1):320–34.
- Gorard, S., B.H. See en P. Davies. 2012. The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. Joseph Rowntree Foundation. <https://jrf.org.uk/publications/aspirations-educational-attainment-participation> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Green, G.J.C. en P. Elmore. (reds.). 2006. *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah: Erlbaum.
- Groenewald, E.M. 2012. Die aard van jeugdige se subjektiwiteit by ’n skool in ’n plattelandse mynbou-omgewing. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Hart, A., C. Stubbs, S. Plexousakis, M. Georgiadi en E. Kourkoutas. 2015. Aspirations of vulnerable young people in foster care. *STYLE Working Papers, WP9.3*. CROME, University of Brighton. [https://www.style-research.eu/wp-content/uploads/2015/11/D\\_9\\_3\\_Aspirations\\_of\\_vulnerable\\_youth\\_in\\_foster\\_care\\_FINAL.pdf](https://www.style-research.eu/wp-content/uploads/2015/11/D_9_3_Aspirations_of_vulnerable_youth_in_foster_care_FINAL.pdf) (11 Mei 2021 geraadpleeg).
- Hart, C.S. 2016. How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3):324–41.
- Holland, N.E. 2017. Beyond conventional wisdom: Community cultural wealth and the college knowledge of African American youth in the United States. *Race, Ethnicity and Education*. 20(6):796–810. DOI:10.1080/13613324.2016.1150823.

- 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.
- Khampirat, B. 2020. The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations. *PLOS One*, 15(12):e0243283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243283> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Khattab, N. 2015. Students’ aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5):731–48.
- Kim, J. 2016. *Understanding narrative inquiry*. Londen: Sage.
- Mertens, D. 2015. *Research methods in education and psychology: Integrating quantitative and qualitative approaches*. 4de uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, A. 2019. (Re)conceptualizing family-school partnerships with and for culturally and linguistically diverse families. *Race, Ethnicity and Education*, 22(6):746–66. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599339> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Mobley, C. en C. Brawner. 2019. “Life prepared me well for succeeding”: The enactment of community cultural wealth, experiential capital, and transfer student capital by first-generation engineering transfer students. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(5):353–69.
- Moletsane, R. 2012. Repositioning educational research on rurality and rural education in South Africa: Beyond deficit paradigms. *Perspectives in Education*, 30(1):1–8.
- Morrow, V. 2013. Whose values? Young people’s aspirations and experiences of schooling in Andhra Pradesh, India. *Children & Society*, 27(4):258–69. <https://doi.org/10.1111/chso.12036> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).
- Mosavel, M., R. Ahmed, K. Ports en C. Simon. 2015. South African, urban youth narratives: Resilience within community. *International Journal of Adolescence and Youth*. 20(2):245–55. DOI:10.1080/02673843.2013.785439.
- Nkambule, T. 2014. Against all odds: The role of “community cultural wealth” in overcoming challenges as a black African woman. *South African Journal of Higher Education*, 28(6):1999–2012.
- Pérez II, D. 2017. In pursuit of success: Latino male college students exercising academic determination and community cultural wealth. *Journal of College Student Development*, 58(2):123–40.
- Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 2005. *Emerging voices: A report on education in rural communities*. Kaapstad: RGN Drukkers.

- Smith, L. 2011. Experiential “hot” knowledge and its influence on low-SES students’ capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2):165–77. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572829> (11 Mei 2021 geraadpleeg).
- Smith, B. en A.C. Sparkes (reds.). 2016. *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Londen: Routledge.
- Somers, M. 1992. Narrativity, narrative identity, and social action: Rethinking English working-class formation. *Social Science History*, 16(4):591–630.
- . 1994. The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5):605–49.
- Somers, M. en G. Gibson. 1994. Reclaiming the epistemological “other”: Narrative and the social constitution of identity. *Social Theory and the Politics of Identity*, 16(3):205–15.
- St Clair, R. en A. Benjamin. 2011. Performing desires: The dilemma of aspirations and educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(3):501–17.
- Stevenson, A. (red). 2010. *Oxford dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Tracy, S. 2020. *Qualitative research methods. Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. New York: Wiley Blackwell.
- Vijayendra, R. en M. Walton (reds.). 2004. *Culture and public action*. Stanford: Stanford University Press.
- Yosso, T.J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.
- Yosso, T.J. en D.G. Garcia. 2007. “This is no slum!” A critical race analysis of community cultural wealth in culture clash’s “Chaves Ravine”. *Aztlán: A Journal of Chicano Studies*, 32(1):145–79.
- Zipin L., S. Sellar, M. Brennan en T. Gale. 2015. Educating for futures in marginalized regions: A sociological framework for re-thinking and researching aspirations. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3):227–46. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.839376> (10 Oktober 2020 geraadpleeg).

## Eindnota

<sup>1</sup> In postapartheid-Suid-Afrika gebruik Suid-Afrikaners die rassekategorieë swart, wit of bruin om na hulself te verwys. Bongani het die kategorie bruin gebruik om te verwys na mense tussen wie hy grootgeword het.