

# Die gemarginaliseerde posisionering van onderwysers by 'n spesiale skool in Kaapstad deur neoliberale bestuurspraktyke

Elzahn Rinquest

---

Elzahn Rinquest, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

---

## Opsomming

In hierdie artikel bied ek 'n sosiologiese beskrywing van die vorming van skoolkultuur by 'n spesiale skool in Kaapstad, wat vir die doel van hierdie bespreking Kanaënskool genoem sal word. Ek verduidelik in die besonder die aard van die institusionele kultuur van die skool as plek deur van die konsep van *plekinruiming* gebruik te maak. Die bespreking is gegrond op die bevindinge van 'n groter kwalitatiewe etnografiese studie van 2019 wat die klaskamerpraktyke van onderwysers by die skool ondersoek het. Hierdie artikel beantwoord die vraag: Watter dimensies vorm die skoolkultuur by 'n Kaapstadse skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte? Met Lefebvre se teorie (1991) oor ruimteskepping as grondslag konsentreer die bespreking op twee onderling verwante faktore – eerstens, die institusionele ontwikkeling van plek oor tyd, waarvoor die term *wit toon* (*white tone*, Hunter 2019) gebruik sal word, en tweedens, die teoretiese toepassing van Lefebvre (1991) se ruimtelike triade om die institusionele kultuur te verstaan. Data is vir 'n volle skooljaar deur middel van uitgebreide deelnemerwaarneming sowel as ongestruktureerde en semigestruktureerde onderhoude versamel. Die bevindinge dui daarop dat die histories ontvouende institusionele kultuur die skool en die onderwysers op spesifieke wyses posisioneer. Die skool se Afrikaanse, Christelike wit toon kom tot uiting in die ongeskrewe reëls wat oor die algemeen vir die skool se daaglikse bedrywighede geld. Ek voer ook aan dat die skool se aangepaste institusionele toon gekenmerk word deur 'n bestuursdiskoers wat tot stand gekom het deur neoliberale bestuurspraktyke met betrekking tot die institusionele funksionering van die skool. Die artikel toon hoe die oorheersende neoliberale bestuurstyl en 'n diskoers van bestuursheerskappy die institusionele kultuur by Kanaënskool vestig en die onderwysers as geïsoleerd in hulle klaskamers posisioneer.

**Trefwoorde:** bestuursheerskappy; inklusiewe onderwys; neoliberalisme; plekinruiming; ruimtelike teorie; skoolkultuur; spesiale onderwysbehoefte; spesiale skole

## Abstract

### **The marginalised positioning of teachers at a special needs school in Cape Town by neoliberal management practices**

This article offers a sociological explanation of the formation of school culture at a special-needs high school in Cape Town. The objective of the research was to understand “placemaking” in a school setting – in other words, how a school is endowed with meaning and comes to express behaviours that display particular values, assumptions and beliefs, and the effect this has on the prevailing school culture. Canaan School (pseudonym) is located in the Western Cape and accommodates learners with various special educational needs. As at other special-needs schools, the teachers at Canaan pursue the same objective as their mainstream counterparts: preparing their students sufficiently to complete the CAPS-based National Senior Certificate requirements in Grade 12.

My research was aimed at explaining how Canaan navigated the everyday exigencies within which it sought to accommodate learners and educators from diverse demographic and “disability” backgrounds in a space deemed as “inclusive”. The findings of this article are based on data that revealed decisive dimensions that had significantly affected the dynamics that make up the school’s institutional culture today. I adopted a “socio-spatial” lens, which suggests that space is created through the interaction of various spatial dimensions (Lefebvre 1991). My contention is that a place is continually made and remade, influenced by factors such as time, history, politics, power, race, gender and religion. Institutional culture consists mostly of “invisible” attributes, such as values, assumptions and beliefs, which are expressed in the behaviour of those making up the institution. My research was an attempt to uncover these invisible dimensions through a triangulated analysis of qualitative data. Situated within the interpretivist paradigm, this study followed an ethnographic research approach. Qualitative data was collected in the course of a school year by means of extensive participant observation as well as both unstructured and semi-structured interviews.

I start off by presenting a synoptic history of Canaan School, from its establishment in the late 1930s through to the time of my research study in 2019. I refer to the school’s institutional habitus, comprising a system of resilient, transposable patterns of socio-cultural dispositions and practices invested in an institution through its cultural history, and which continue to operate in the institution. *Institutional habitus* refers to “educational status, organisational practices and expressive order, expectations, conduct, character, and manners” (Çelik, 2017:12). The description of the school’s history over a period of roughly 70 years is presented alongside Hunter’s (2019) historical periodisation. Hunter develops the concept of “white tone” as an analytical perspective to explain the shifting nature of schools’ institutional culture in South Africa since the official implementation of apartheid in 1948. To Hunter, “white tone” is found when cultural whiteness is invested with a type of “prestige” at schools in South Africa – a concept I adopted to explain how the institutional habitus of Canaan School operated during my time at the school.

In a second theoretical dimension I investigate the spatial features of Canaan School’s institutional culture, drawing on Lefebvre’s (1991) *spatial triad*, namely perceived/physical space, conceived/mental space, and lived/social space. The spatially inscribed “lived” dimensions, as expressions of the school’s institutional culture, are discussed with reference to two core

themes: managerialist practices, and the positioning of the teachers in the school space and culture.

I show how school culture at Canaan School was constructed through its historical development and has since been reconfigured through the people who interact with the school. Placemaking involves a dynamic interaction between Lefebvre's three fields of space mentioned above. From the historical discussion it becomes clear how Canaan School was founded and operated as a whites only, Afrikaans special-needs school, partly owned and managed by the Dutch Reformed Church. I present data to argue for the particular realisation of the institutional habitus "in action" in terms of Lefebvre's three spatial dimensions and explain the reorganisation of "white tone" in the lived realities of Canaan School. I further argue that the institutional tone is today typified by managerialism, which can be attributed to the school's neoliberal institutional functioning. These managerial practices have been playing a formative reorganising role in the lived realities encountered by the managers, teachers and learners at the school.

My findings reveal that as the institutional culture of the school unfolded over the years, the school and its teachers were positioned in specific ways. The school expresses its Afrikaans, Christian "white tone" through the unwritten rules prevalent in its daily operations and its prestige as a leading special-needs institution in South Africa. It is also found that Canaan's institutional tone has come to be characterised by a discourse of managerialism. This institutional culture provides the context within which the teachers act and operate, which, in essence, isolates them in their classrooms.

**Keywords:** inclusive education; managerialism; neoliberalism; placemaking; spatial theory; school culture; special educational needs; special schools

## 1. Inleiding

In hierdie artikel verken ek die instelling van die "inklusiewe skool" as 'n funksie en uitkoms van die historiese én hedendaagse sosiologiese realiteite van Suid-Afrika. Die sosiologiese konsep van plekinruiming word gebruik om die dimensies wat skoolkultuur vorm, voor te stel. Die artikel is gegrond op die bevindinge van 'n groter kwalitatiewe etnografiese navorsingstudie van die klaskamerpraktyke van onderwysers by 'n spesiale skool.

Die idee van plekinruiming dui op die manier waarop ons geboue ontwerp, individueel en gemeenskaplik binne hulle optree, die plek verbeel en daaroor voel. Die maak van 'n plek behels die toevoeging van 'n bepaalde kultuur en behels 'n dinamiese interaksie tussen Lefebvre (1971; 1991) se drie ruimtelike dimensies – met ander woorde, hoe en watter betekenis daaraan geheg word, en hoe dit tot uiting kom in gedrag wat deur 'n bepaalde stel waardes, aannames en oortuigings gekenmerk word. Hierdie faktore maak gewoonlik die grondslag uit van die oorheersende skoolkultuur, ook by die skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wat hier ter sprake is.

Kanaänskool (skuilnaam) is 'n Kaapstadse skool wat vir leerders met verskillende spesiale onderwysbehoefte voorsiening maak en die beleidsvoorskrifte van die nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) volg. Leerders by Kanaänskool het onder meer neurologiese en fisiese leerhindernisse, serebrale of fisiese gestremdhede, verswakte sig,

gehoorgestremdheid sowel as diabetes wat deurlopende mediese sorg vereis. Die oorgrote meerderheid (76%) van die leerders is ook gediagnoseer met disleksie of spesifieke leerprobleme wat met lees en skryf verband hou. Onderwysers by hierdie tipe skool streef na dieselfde doel as hulle hoofstroomeweknieë: om hulle leerders voldoende voor te berei om die Nasionale Senior Sertifikaat- (NSS-) eksamen op grond van die KABV te voltooi. Kanaïnskool bestaan uit 'n laerskool- sowel as 'n hoërskoolafdeling. Die navorsingstudie is in die hoërskoolafdeling onderneem.

In Suid-Afrika ná apartheid het kwessies van ras, klas, geslag, (on)vermoë en taal 'n interessante en moontlik onvoorsiene impak gehad, deels as gevolg van die geweldige maatskaplike herskikking wat in die land plaasgevind het. Volgens Fataar (2010:44) moes Suid-Afrikaners weens die politieke oorgang en die gevolglike maatskaplike herorganisasie van die land voortdurend onderhandel en by hulle immer veranderende realiteite aanpas. Ook Suid-Afrikaanse onderwysers en leerders moes as gevolg van die transformasie in hierdie oorgangstydperk noodgedwonge na nuwe maniere soek om hulleself te posisioneer en te evalueer om in hierdie “nuwer, meer komplekse omgewing” (Fataar 2010:44) te (oor)leef.

Verskeie belangrike stukke wetgewing en beleide is ná 1994 uitgevaardig om die ernstige gevolge van die grootskaalse uitsluiting van gemarginaliseerde Suid-Afrikaanse burgers, wat onderwys van gehalte ontsê is, reg te stel. Artikel 5 van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (RSA 1996) bepaal dat openbare skole nie op enige wyse onregverdig teen kinders mag diskrimineer nie; dat alle leerders tot skole toegelaat moet word; en dat daar in hulle opvoedkundige behoeftes voorsien moet word. Nogtans was die destydse Suid-Afrikaanse onderwyslandskap nie toegerus om aan hierdie hoë verwagtinge in die Skolewet te voldoen nie. Daarom het 'n ingewikkelde beleidvormingsproses gevolg om transformasie teweeg te bring. Onderwyswitskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte: Die Vestiging van 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel (DvO 2001) was 'n belangrike stuk wetgewing in hierdie transformasieproses om 'n meer inklusiewe onderwysstelsel te help skep. Die Witskrif bepaal riglyne vir verandering, soos die verskuiwing na 'n inklusiewe onderwysstelsel. Onderwysbeleide is egter geneig om skole as homogeen te beskou en algemene een-pas-almal-doelwitte te stel. Tog is skole in werklikheid unieke instellings wat elk in 'n spesifieke samelewing geleë is en diverse gesinne bedien. Juis daarom word daar verwys na inklusiewe onderwysbeleid as van die mees problematiese tipes (Allan 2008; Engelbrecht, Nel, Smit en Van Deventer 2016; Donohue en Bornman 2014). Ook Slee (2001) het die unieke konteks van skole beklemtoon en sê dat individuele skole daartoe in staat moet wees om in hulle plaaslike behoeftes te voorsien.

Heelwat navorsing is oor die impak van inklusiewe beleid, veral die reeds genoemde Witskrif 6, op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gedoen. Die bevindinge onthul 'n aantal implementeringskwessies in Suid-Afrikaanse skoolverband. Engelbrecht e.a. (2016) voer byvoorbeeld aan dat die implementering van inklusiewe beleid in Suid-Afrikaanse skole 'n aantal dilemmas en beperkings in die komplekse realiteite van skoolonderwys geskep het. Volgens hulle bestaan daar “spanning tussen die inhoud van beleide, sistemiese realiteite, waaronder finansierings tekorte, en die persoonlike opvattinge van die mense wat by skole werk” (Engelbrecht e.a. 2016:530). Op hulle beurt verduidelik Donohue en Bornman (2014:6) dat implementeringsprobleme van inklusiewe beleid die gevolg is van onduidelikheid en dubbelsinnigheid van doelwitte en die middele om daardie doelwitte te bereik. Hulle doen 'n beroep op die Departement van Onderwys om aandag te skenk aan die hindernisse vir insluiting op skoolvlak én op kultuurvlak, sowel as die afwaartse, hiërargiese benadering tot beleidsimplementering, synde die grootste struikelblokke vir die implementering van Witskrif 6. Twee algemene temas

in navorsing wat die sukses van inklusiewe beleid in skole bepaal, is inklusiewe skoolkultuur, en die rol van skoolhoofde en hulle leierskap- en bestuursvaardighede. Albei hierdie onderling verwante temas is bepalend vir die vorming van 'n skool wat inklusiewe onderwys voorsien.

Ontwikkelings op onderwysbeleidsgebied is daarop gerig om 'n unieke, inklusiewe onderwysstelsel te skep en te handhaaf. Al verander die beleid of wetgewing, berus die praktiese implementeringstaak altyd by die individuele skole self. Uiteindelik is dit individue by skole wat die beleidsimplementeringsproses moet vertolk en die vereiste optrede en die beskikbaarheid van hulpbronne en ondersteuningstelsels moet bepaal.

Die gesag van die skoolkultuur as bepaler van sosiale parameters by die skool moenie onderskat word nie. Skoolkultuur is 'n kernfaktor wat onderwysers se gedrag, houdings en interaksies rig, en uiteindelik ook leerderprestasie beïnvloed (Zhu, Devos en Li 2011). Die oorheersende diskoerse en kultuur van 'n skool toon hoe die skool as plek verstaan en oor nagedink word, en hou volgens Frelin en Grannäs (2014:137) regstreeks verband met die konstruksie van werkplekfilosofieë, -ideologieë, -praktyke en -stelsels. In skole waar die hoofdoel is om vir leerders met spesiale behoeftes voorsiening te maak, is die skep van 'n positiewe, inklusiewe kultuur noodsaaklik. Dit is die enigste manier om 'n diverse leerderkorps by die skoolstelsel te integreer en hulle akademiese sukses te verseker.

Die terme *plek* en *ruimte* word nie uitruilbaar gebruik nie. *Ruimte* verwys na Lefebvre (1991) se drie dimensies van ruimte, naamlik die fisiese, voorgestelde en sosiale ruimtelike dimensies. *Plek* verteenwoordig die samesmelting van Lefebvre se ruimtelike triade en is altyd onderhewig aan die proses van betekenisgewing van elkeen wat daarin “woon” (Tupper e.a. 2008). Die skool as “plek” kom nie net sosiologies en histories deur mense tot stand nie, maar word ook voortdurend deur mense herskep. Hoe onderwysers skoolruimtes konstrueer, beding en beset, hou ten nouste verband met hulle eie ervarings van “inklusiewe” of “spesiale” onderwys (Tupper e.a. 2008). Wanneer onderwysers die skool en klaskamer binnegaan, bring hulle hulle persoonlike, politieke, emosionele en professionele identiteite saam (Jansen 2001) en herskep dit sodoende deur hulle praktyke.

Navorsing wat inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse verband ondersoek, kan belangrike strukturele aspekte aan die lig bring wat in ag geneem moet word in die strewe om onderwyservervaardighede en -welstand by spesiale, voldiens- en hoofstroomskole te ondersteun. Ainscow (2005) merk tereg op dat spesialisskole wat inklusiewe kulture bevorder, soos skole vir leerders met spesiale behoeftes, selde hulle institusionele praktyke bespreek, omdat dit meestal as vanselfsprekend beskou word. Juis daarom is dit belangrik om inklusiewe onderwys binne die institusionele konteks en gepaardgaande opvoedkundige praktyke van Kanaänskool en sy onderwysers te verstaan.

Om te bepaal watter faktore deurslaggewend was vir Kanaänskool se institusionele kultuur, gebruik ek 'n sosioruimtelike lens (Lefebvre 1991) wat daarop berus dat ruimte deur die wisselwerking tussen fisiese ruimte, voorgestelde ruimte en sosiale ruimte geskep word (Lefebvre 1991). Die skool word verstaan as iets wat voortdurend deur faktore soos tyd, geskiedenis, politiek, mag, ras, geslag en godsdiens geskep, herbou en beïnvloed word.

Hunter (2019:8–10) ontwikkel die konsep van “wit toon” (*white tone*) om die verskuivende aard van institusionele skoolkultuur in Suid-Afrika sedert die amptelike implementering van apartheid in 1948 te verklaar. Ek gebruik *wit toon* spesifiek om te beskryf hoe die institusionele

habitus van Kanaänskool die skoolkultuur bepaal. Volgens Hunter verwys *wit toon* na die verskynsel waar “kulturele witheid” met ’n soort “aansien” by skole in Suid-Afrika verbind word, en bestaan dit dus uit die interaksie tussen ’n skool se politieke ekonomie en ’n skool se status. *Politieke ekonomie* verwys na die voordele wat wit skole gedurende apartheid geniet het, naamlik bates, fondswerwingsvermoë en ligging, wat aan hierdie skole “prestige” verleen in ’n “simboliese hiërargie” (Hunter 2019:9).

Institusionele kultuur bestaan meestal uit “onsigbare” eienskappe, soos waardes, aannames en oortuigings, wat dan in die gedrag van individue by daardie instelling tot uiting kom. Met hierdie studie het ek juis hierdie “onsigbare” dimensies probeer ontgin op grond van ’n driehoekige ontleding van kwalitatiewe data wat gedurende ’n jaar lange etnografiese navorsingsprojek versamel is.

Nadat ek die teoretiese raamwerk en navorsingsmetodologie bespreek het, gee ek ’n geskiedkundige oorsig van Kanaänskool oor ongeveer 80 jaar, van die stigting van die skool aan die einde van die 1930’s tot die navorsingstudie in 2019. Die totstandkoming en ontwikkeling van Kanaänskool word na aanleiding van dokumentontleding van die skool se argiefmateriaal uiteengesit. Dít word vervleg met ’n uiteensetting van die ontwikkeling en totstandkoming van die huidige inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika deur ’n kombinasie van wetgewing en literatuur, wat ek volgens Hunter (2019) se tydvakke bespreek.

In die daaropvolgende deel van die artikel bied ek dan ’n beskrywing van Kanaänskool se skoolkultuur aan die hand van hoe elemente wat die skoolkultuur vorm, in elk van die drie ruimtelike dimensies voorkom. Hier verwys ek na die skool se “institusionele habitus”, wat beskryf word as ’n stelsel van veerkragtige, oordraagbare patrone van sosiokulturele ingesteldhede en praktyke (Çelik 2017). Kerntemas is die skool se institusionele habitus as histories wit, Afrikaans en Christelik; die fisiese skoolruimte as uitdrukking van “prestige” en bestuurspraktyke van mag; en hoe dié te werk gaan om die onderwysers in hulle klaskamers in ’n diverse skoolomgewing te posisioneer.

Eers bied ek ’n oorsig van die teoretiese raamwerk en navorsingsmetodologie wat vir die studie gebruik is.

## 2. Teoretiese raamwerk

Lefebvre (1991) se konseptuele triade van ruimtelike praktyke bied die lens waardeur ek vir hierdie studie die konstruksie van skoolruimte verstaan. Die triade beskryf die interaksie tussen fisiese (waarneembare) ruimte, voorgestelde ruimte (*mental space*) en sosiale (beleefde) ruimte. Lefebvre konseptualiseer ruimte nie net deur die verband tussen fisiese, voorgestelde en sosiale ruimte te identifiseer nie, maar ook deur hierdie drie ruimtes van mekaar te onderskei. Volgens Lefebvre is ruimte onvolledig; daarom word dit voortdurend geskep en herskep.

Ruimteskepping is die gevolg van wisselwerking tussen mense, gedrag, geboue, voorwerpe, beweging, taal en emosie (Lefebvre 1991; Massey 2005; Hirst en Vadeboncoeur 2006). Ruimte is ’n grondliggende deel van ons daaglikse lewens. Soja (1996:46), wat óók Lefebvre se ruimtelike teorie gebruik, sê in dié verband:

[A]ll social relations become real and concrete, a part of our lived existence, only when they are spatially “inscribed”, that is concretely represented in the social production of space. Social reality is not just coincidentally spatial, existing in space, it is presuppositionally and ontologically spatial. There is no unspatialized social reality. There is no a-spatial social process. Even in the realm of pure abstraction ... there is a pervasive and pertinent, if often hidden, spatial dimension.

Oor Lefebvre se siening van die daaglikse lewe en die verhouding met ruimte skryf Middleton (2014:177):

The spatial, the historical, the conceptual and the experiential are studied as one: from the point of view of their fusion in everyday experience. We must start, Lefebvre insists, not in the abstract writings of theorists, but from the point of view of ordinary people going about their daily activities.

Deur die ruimtelike triade te gebruik om die aard van die skoolkultuur te toon, kan die drie ruimtelike dimensies in ’n beperkte mate afgebaken of geskei word. Nogtans moet hulle nie heeltemal in afsondering van mekaar beskou word nie. Die drie dimensies is op komplekse maniere verstrengel (Lefebvre 1991).

Daar word geargumenteer dat die vorming van ’n skoolkultuur ’n interaksie tussen die fisiese, sosiale en voorgestelde ruimtes behels, wat uiteindelik gestalte gee aan die skool as plek. Die kultuur is die eindproduk van ’n samesmelting van faktore soos politiek, filosofie, sedes, sosiale werklikheid, lewenservarings, identiteite en gehegtheid aan die skool. In hierdie studie is die ruimte-tyd-dimensie van kernbelang om die vorming van skoolkultuur te verstaan. Omdat ruimte voortdurend ontwikkel en “in wording” is (McGregor 2003:354), is die ruimte-tyd-dimensie ’n dinamiese, immer veranderende een, en is institusionele kultuur dus immer vloeibaar (Massey 1999).

Skole, as sosioruimtelike instellings wat oor tyd geskep en herskep word (McGregor 2003), moet die gesag van die bestaande skoolkultuur as bepaler van gedragsparameters in die beleefde dimensie erken. Gedrag beïnvloed nie net skoolkultuur nie, maar skoolkultuur bepaal ook gedrag en houdings (Zhu, Devos en Li 2011).

Hier verwys ek na die skool se “institusionele habitus”. *Habitus* word deur Bourdieu (1977) beskryf as ’n stelsel van veerkragtige, oordraagbare patrone van sosiokulturele ingesteldhede en praktyke wat in individue veranker word deur die ontvouing van die skool se kultuur-geskiedenis. Çelik (2017) skryf dat as ons die begrip *habitus* op ’n instelling soos ’n skool toepas, dit ’n stel ingesteldhede, verwagtinge en opvattinge verteenwoordig na gelang waarvan die skool georganiseer word. Dit verwys na die impak van ’n kultuurgroep of sosiale klas op individuele gedrag, soos wat dit deur die skool bemiddel word. In die besonder verwys institusionele habitus na opvoedkundige status, organisatoriese praktyke en ekspressiewe orde, verwagtinge, gedrag, karakter, en maniere (Çelik 2017:12). Dit beteken dat habitus gaan oor hoe die skool sy geskiedenis met hom saamdra en dit in die skool se daaglikse “lewe” weerspieël.

*Plekinruiming* handel oor hoe ons geboue ontwerp, sowel individueel as gesamentlik daarin optree, en daarvoor dink en voel. Plekinruiming behels ’n dinamiese interaksie tussen Lefebvre (1991) se fisiese (materiële), sosiale (wat deur diegene in die ruimte geskep is) en voorgestelde (hoe elke individu oor die plek dink en voel) dimensies. Dit gaan ook oor hoe individue

hulleself in die spesifieke plek beskou deur hulle vereenselwiging met die plek. Kortom behels plekinruiming dus om 'n "siel" aan 'n fisiese ruimte te gee deur die sosiale praktyke, gedagtes en gevoelens van die individue wat die ruimte gebruik.

### 3. Navorsingsmetodologie

In hierdie studie maak ek gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese benadering wat sy filosofiese grondslag met die interpretivistiese paradigma deel. By die keuse van die data-insamelingsmetodes en analitiese hulpmiddels het ek die navorsingsvraag en -doelwitte deeglik oorweeg en 'n navorsingsbenadering gekies wat die beste by die behoeftes van hierdie studie pas. Die ondersoek is deur die volgende navorsingsvraag gerig: Watter dimensies vorm die skoolkultuur by hierdie Kaapstadse skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte?

'n Etnografiese benadering is gevolg, wat my in staat gestel het om die interaksie tussen onderwysers en hulle wêreld (die skool) te verstaan. Somekh en Lewin (2005:16) verduidelik dat "people actively collaborate in the construction and maintenance of the cultural meanings which inform their actions" en daarom is die kerndoel van etnografie "to get involved in this or that social world, to find out how its participants see that world, and to be able as researchers to describe how its culture ticks" (bl. 16). In etnografiese navorsing word mense as sinskeppers beskou, en word hulle ervarings in, en omgang met, hulle wêreld dus bestudeer om te begryp hoe hulle daardie wêreld konstrueer en hulle omgewing gebruik.

#### 3.1 Data-insamelingsmetodes

Ek het kwalitatiewe data in die loop van een skooljaar (2019) (ongeveer tien maande) deur etnografiese waarnemings (veldaantekeninge), informele onderhoude, verskeie semigestruktureerde individuele diepteonderhoude sowel as die ontleding van argiefmateriaal en beleidsdokumente versamel. Etiese klaring vir hierdie studie is by die Universiteit Stellenbosch verkry en toestemming vir die navorsing is van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en die skool se beheerliggaam ontvang. Alle formele etiese prosedures is deurgaans streng gevolg, asook om die anonimiteit van die skool en deelnemende personelede te verseker. Die data wat ek hier weergee, handel oor slegs een skool en verteenwoordig die menings van vier onderwysers en twee terapeute.

#### 3.2 Navorsingsdeelnemers

Die deelnemers was uiteenlopend wat ouderdom, geslag, ras, seksualiteit en diensjare by die skool betref. Die groep het uit vier onderwysers bestaan. Die onderwysers was 'n middeljarige manlike graadhoof, 'n middeljarige vroulike departementshoof, en twee jonger onderwysers – 'n man en 'n vrou van in die twintig; vir die doel van die studie sal hulle onderskeidelik bekend wees as mnr. Vivier, mnr. Swanepoel, juf. Jacobs en juf. Müller. Die onderhoude het oor die personelede se ervarings van die institusionele kultuur in elk van die drie ruimtelike dimensies by Kanaänskool gehandel.



### ***3.3 Posisionering van die navorser***

Toe ek aan die einde van 2018 'n onderwysspos by Kanaänskool aanvaar, het ek geweet dat ek op die spreekwoordelike twee stoele sou moes sit, naamlik as onderwyser en as navorser (gedurende 2019). Ek het ongeveer twee jaar by die skool deurgebring, waartydens ek klas gegee en ook my veldwerk onderneem en voltooi het. Ek het in 2020 by die skool bedank om voltyds as universiteitsdosent te werk.

As PhD-student en navorser was ek uiters bewus van die verskillende rolle wat ek sou moes vervul, en het ek uit die oogpunt van 'n kritiese deelnemer gefunksioneer. Ek het die eerste paar maande by die skool as 'n oriënteringstydperk beskou en voortdurend oor my verwagte navorsingsrol besin. Dit het my in die beplanningsfase van die navorsing toegang tot die binnekring van die skoolkonteks gebied. As 'n nuwe onderwyser by Kanaänskool het ek die oriënteringsprosesse van die skool beleef en vir meer as tien maande aktief en krities deelgeneem aan alle aktiwiteite wat van die onderwysers verwag is voordat ek formeel met my navorsing begin het. Sodoende kon ek, as navorser, deel in die omstandighede waarin my navorsingsrespondente werk, en hulle werklike sosiale skoolkonteks persoonlik ervaar.

Volgens Collins (1992) betree die navorser die navorsingsproses met 'n oop gemoed, maar bly nietemin “gekleed” in 'n bepaalde kulturele agtergrond met sy eie sienings en kenmerke. As 'n wit vrou in my dertigs en as opvoeder, kom ek weliswaar uit 'n spesifieke agtergrond. Ek stem dus saam met Collins (1992) dat dit vir my, as etnograaf en navorser, moeilik was om my geheel en al van die navorsing los te maak. Soos enige ander navorser op die gebied moes ek dus daarop let om my “neutraliteit” in alle fases van die navorsingstudie te behou deur bewus te bly van moontlike persoonlike vooroordeel.

### ***3.4 Kanaänskool***

Kanaänskool is een van slegs vier publieke spesiale skole in Kaapstad wat die KABV volg en 'n diverse leerderpopulasie vanaf graad R tot matriek akkommodeer. Die skool het al verskeie toekennings ontvang vir sy werk om leerhindernisse te bowe te kom en inklusiewe akademiese ruimtes te skep wat toeganklik en tegemoetkomend is vir 'n diverse groep leerders.

Die skool is in die laat dertigerjare gestig deur ouers op soek na gespesialiseerde onderwys- ondersteuning vir hul kind. Met die finansiële ondersteuning van die Kerk het hulle die skool gestig met slegs 'n paar leerders wat dit bygewoon het. Aangesien die betrokke kerk oorwegend “slegs blankes” was, het die skool die wit studente wat in die gemeenskap rondom die skool gewoon het, gedien. Sedert die einde van apartheid het die spesifieke skool, geleë in 'n gemeenskap wat voorheen deur blankes gedomineer is, verander in 'n ruimte waar mense van alle rasse, godsdienste en tale langs mekaar woon en saam nuwe betekenisvolle plekke skep. Leerders wat die skool bywoon vanweë hul spesifieke gestremdhede, is verteenwoordigend van hoërklas-, middelklas- en laerklas-gesinne, mense van alle rasse, en word nie meer gedefinieer deur apartheid se rasseklassifikasies nie. Hierdie skool, wat as 'n privaat kerkonderneming begin het, is sedertdien herklassifiseer as 'n Wes-Kaapse Onderwysdepartement- openbare skool vir spesiale behoeftes.

Hierdie skoolkategorie is 'n duidelike weerspieëling van die veranderende aard van skool- onderwys in Suid-Afrika. Skoolklassifikasie het ná apartheid sowel struktureel as konseptueel verander, veral wat die klassifikasie van, en toegang tot, spesiale en “inklusiewe” onderwys

---

betref. Ek stem saam met Fataar (2010) dat hierdie skool 'n goeie voorbeeld is van die “nuwe”, gemengde, inklusiewe skoolruimtes wat as gevolg van beleidshervorming tot stand gekom het.

#### **4. Historiese konstruksie van die skool se institusionele habitus**

In hierdie afdeling sit ek die totstandkoming en ontwikkeling van Kanaänskool uiteen aan die hand van Hunter (2019:3–4) se onderwystydvakke, van die tyd vóór apartheid tot die hede, wat hy as 'n rasgebaseerde onderwysmark bestempel. Data vanuit Kanaänskool se argiefmateriaal, asook interne beleidsdokumente, word in die bespreking verweef.

Volgens Hunter het die verskil tussen onderwys vir swart en wit kinders reeds in die tyd voor apartheid (1910–1948) duidelik geblyk. Dié verskil is later geformaliseer in wat Hunter 'n rassemodernisme noem (1948 tot die einde van die 1970's) met die aanvaarding van die Wet op Bantoe-onderwys in 1953 en die staatsoorname van onderwys vir swart mense. Geassimileerde bemerking (einde van die 1970's tot die einde van die 1990's) het na die Soweto-opstand van 1976 gevolg, en is deur die vinnige uitbreiding van sekondêre skole vir swart leerders en die privatisering en integrasie van wit skole gekenmerk. Die laaste tydperk, die rasgebaseerde mark (2000 tot nou), behels die uitbreiding van privaat skole in korporatiewe besit, en strawwer mededinging onder openbare skole, wat volgens Hunter op grond van die skole se “wit toon” plaasvind.

Die historiese narratief hier onder verweef die totstandkoming en ontwikkeling van Kanaänskool met dié van die omliggende gemeenskap sowel as die ontwikkeling van spesiale en later inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Ek sluit die historiese oorsig af deur die skool binne 'n bepaalde institusionele habitus te plaas, naamlik dié van 'n histories wit, Afrikaanse, Christelike spesiale skool.

##### **4.1 Vroeë ontwikkeling van die gemeenskap**

Soos in alle destydse Afrikanergemeenskappe het die kerk 'n kernrol vervul. Die eerste kerk en sendingskool in die gebied is in 1843 gestig. Die eerste skool, slegs vir wit leerders, is in Augustus 1874 gestig, waarna verskillende plaasskole in die laaste dekade van die 19de eeu in die omgewing tot stand gebring is. Aan die begin van die 1900's is erwe vir woongebied-ontwikkeling verkoop en het die dorp in 'n voorstad van Kaapstad ontwikkel (Vermaak 1993).

Kinders met gestremdhede is aanvanklik nie in die formele Suid-Afrikaanse skoolstelsel opgeneem nie, maar sogenaamde spesiale skole is reeds in 1863 in die land gevestig. Hierdie skole het hoofsaaklik wit kinders met gehoor- en gesiggestremdhede bedien (Nkabinde 1997). Die meeste bruin kinders met gestremdhede het 'n vorm van onderwys ontvang wat deur kerke voorsien is. Nkabinde (1997) verduidelik dat baie van hierdie kinders egter tuis gehou is, aangesien skoolbywoning vir kinders met gestremdhede nie verpligtend was nie. Die staat het in die vroeë 1900's uiteindelik verantwoordelikheid vir die voorsiening van spesiale onderwys aanvaar met die uitvaardiging van die Wet op Beroepsonderwys en Spesiale Skole 29 van 1928. Kanaänskool, wat teen die einde van die 1930's gestig is, was dus een van die Kaap se eerste skole vir leerders met spesiale behoeftes wat ingevolge hierdie wet opgerig is.

## 4.2 Tyd voor apartheid

Volgens Hunter (2019) het die toenemende segregasie in die tydperk voor apartheid (1910–1948) tot ’n al hoe wyer kloof tussen onderwys vir wit en swart kinders gelei. Swart kinders het meestal hulle skoling aan staatsondersteunde sendingskole ontvang, terwyl wit kinders onderrig in “slegs blanke”-staatskole gekry het. Dieselfde het in dié tyd vir die voorsiening van spesiale onderwys gegeld.

Ontwikkeling op die gebied van geneeskunde en sielkunde in die 19de eeu het gelei tot die opheldering van kategorieë van leeruitdagings – ’n kategorisering wat regerings wêreldwyd erken het (Naicker 2000). Die Suid-Afrikaanse regering het spesiale onderwys uitgebrei, en gevolglik is aparte skole vir bepaalde gestremdhede gestig, waaronder skole vir kinders met gehoor- en gesiggestremdhede, vir algeheel dowe en blinde kinders, en vir kinders met epilepsie, serebrale gestremdheid en ander liggaamlike gestremdhede. Spesiale skole is gebou om aan die vereistes van elke spesifieke gestremdheid te voldoen, maar skole in staatsbesit het slegs wit kinders ingeskryf. Spesiale-onderwysinstansies vir swart, Indiër- en bruin kinders was skaars, en die gehalte van onderrig en leer swak (sien Naicker 2000; Aitchison 2003).

Argiefmateriaal toon aan dat Kanaänskool en -koshuis amptelik teen die einde van die 1930’s met ’n enkele wit vroueleerder geopen is. Die skool is deur ’n predikantspaar van die Kerk tot stand gebring op ’n stuk grond wat die plaaslike gemeente voorsien het. Om staatsteun te verkry, moes die onderwys wat by dié instelling voorsien is, onder die Unie-onderwysdepartement val om as ’n spesiale skool te kwalifiseer. Die koshuis het weer onder die Departement van Openbare Gesondheid geval, omdat die leerders as pasiënte beskou is. Die instelling, wat slegs vir wit mense was, het ’n verpleegster, ’n leerlingverpleegkundige en een onderwyser gehad wat deur die onderwysdepartement aangestel is.

Die fasiliteite het vinnig uitgebrei. Namate die skool gegroei het, het huisvesting ’n uitdaging geword, en is ’n plaas twee jaar ná die skool se stigting gekoop. In daardie stadium het Kanaänskool reeds 37 leerders en drie onderwysers gehad. ’n Jaar later is ’n aangrensende plaas gekoop met geld wat deur ’n landwyse insamelingsveldtog bekom is. Die huidige skoolgeboue is mettertyd op daardie terrein ontwikkel.

Ondanks finansiële steun van die staat en lede van die Kerk kon die instelling later nie meer as ’n privaat onderneming bedryf word nie. Ná onderhandeling met die Kerk in die Kaap het die sinode aan die begin van die 1940’s ingestem om bestuur van die instelling oor te neem, in samewerking met die onderwysdepartement. Hieruit het die Kanaänvereniging ontstaan, wat vandag nog in werking is. Die Kanaänvereniging is verantwoordelik vir die stelselmatige ontwikkeling van infrastruktuur en die uitbreiding van ondersteuningstrukture, waarby ten tye van die navorsing (2019) ongeveer 550 leerders gebaat het.

Met die aanstelling van die eerste skoolhoof is Kanaänskool amptelik heropen. Die doel was om alle leerders, soos hulle hoofstroomeweknieë, van ’n sertifikaat te voorsien, en om die amptelike onderwysprogram van die tyd te volg. Dít het leerders van Kanaänskool in staat gestel om na ander instellings, hetsy hoofstroomskole of versorgingsoorde, te verskuif.

### 4.3 Rassemodernisme (1948 tot die einde van die 1970's)

Rasseskeiding, 'n kenmerk van die Suid-Afrikaanse geskiedenis, het die regering se amptelike beleid geword toe die Nasionale Party in 1948 aan bewind gekom het, en apartheid is as openbare beleid in Suid-Afrika geformaliseer. Hunter (2019) bestempel die tydperk van 1948 tot die einde van die 1970's as 'n tydperk van "rassemodernisme" – 'n tydperk in die Suid-Afrikaanse geskiedenis wat 'n blywende en beduidende impak op die onderwyssektor gehad het.

In hierdie tyd het uitgevaardigde wetgewing – met inbegrip van die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 – doelbewus minderwaardige opvoeding vir swart kinders bevorder. Sendingskole vir Afrikane is óf gesluit óf deur die staat oorgeneem (Hunter 2019). Die staat het vinnig laerskole van 'n swak gehalte vir swart leerders gebou om Bantoe-onderwys te voorsien omdat swart gesinne van die platteland na townships en stede verhuis het. Terselfdertyd het wit voorstede ontwikkel, en die klasseverskille was duidelik. In dié tydperk het die rassefinansieringsgaping in die onderwys 'n hoogtepunt bereik: In 1969 was finansiering vir wit leerders 18 keer meer as vir swart leerders (Hunter 2019). Die skoolstelsel het die kloof tussen wit en swart verder verdiep: Weens swart Suid-Afrikaners se swak skoling het hulle gewoonlik in fabriek of as halfgeskoolde arbeiders gewerk. Daarteenoor het wit leerders danksy hulle onderrig toegang tot professionele of sakebedrywighe en tegniese werk gehad (Hunter 2019).

Die term *spesiale onderwysbehoefte* is teen die einde van die 1960's in gebruik geneem weens 'n toenemende bewustheid van leer- en ander probleme wat kinders se vordering en aanpassing in gewone skole beïnvloed (Gulliford en Upton 1994:1). Kinders is gevolglik op grond van hulle gestremdhede in tien kategorieë ingedeel. Argumente ter ondersteuning hiervan was dat apartheidswetgewing ernstige maatskaplike en opvoedkundige nadele vir kinders geskep het, wat op sy beurt kinders se vermoë om te leer benadeel het (Kriegler 1989:165). Engelbrecht, Kriegler en Booysen (1996:25) verduidelik dat spesiale onderwysbehoefte op 'n kontinuum val: Aan die een kant is daar diegene met oënskynlike intrinsieke tekorte van 'n fisieke of neurologiese aard in wie se opvoedkundige behoeftes slegs met hoogs gespesialiseerde opvoedkundige hulpbronne en ondersteuning voorsien kan word. Aan die ander kant is daar diegene wat onder die land se ongelykheid ly, vir wie sosio-ekonomiese uitdagings dus as 't ware die leerhindernis is. Naicker (2000:9) verduidelik dit soos volg:

Much of the understanding around learning breakdown shapes the belief that problems are located within learners. Very little is said about system deficiencies. The manner in which learners are socialised, exposure to intellectual work, poverty and its concomitant social problems have not been taken seriously in understanding why there is a breakdown in learning.

Geskille oor hoe spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrikaanse verband verstaan behoort te word, het voortgeduur, en Kanaënskool het intussen sy fasiliteite en kundigheid uitgebrei. Hoe verder die gebied ontwikkel het, hoe meer het die skool gegroei. Die dorp het in Desember 1950 amptelik munisipale status bereik en die skool het kort daarna verdere skoolgeboue opgerig. Sportgeriewe is uitgebrei om tennisbane, netbalbane, 'n rugbyveld en 'n swembad in te sluit. Teen die einde van die 1960's is 'n kliniek toegevoeg, wat 'n spreekkamer, 'n terapie-kamer, kantore vir sielkundiges en 'n biblioteek met naslaanboeke ingesluit het.

Die wyer ontwikkelings op die gebied van spesiale onderwys in Suid-Afrika het druk op Kanaënskool geplaas om sy dienslewering na leerders met ander spesiale onderwysbehoefte

uit te brei. Vanaf die 1970's is leerders met "spesifieke leergestremdhede" dus by die skool se inname ingesluit. Die eerste spraakterapeut is kort daarna aangestel, gevolg deur 'n maatskaplike werker en 'n arbeidsterapeut. By Kanaänskool was die dringende behoefte aan spesiale onderwys duidelik uit die manier waarop die skool sy fasiliteite met finansiële bystand van die kerk en die staat verder uitgebrei het. Ná die aanstelling van 'n nuwe skoolhoof, 'n spesialis op die gebied van neurale gestremdhede (vroeg in die 1970's), is leerders met "spesifieke leerprobleme" ook toegelaat. Die leerdertal, veral dagleerders, het gevolglik geleidelik toegeneem, en die skool moes noodgedwonge sy eerste skoolbusse aankoop.

#### **4.4 Geassimileerde bemerking (einde van die 1970's tot einde van die 1990's)**

Die Soweto-opstand in 1976 het 'n nuwe era van openbare onluste ingelui (Hunter 2019). Dit was die begin van 'n proses waardeur swart jeugdige hulle minderwaardige onderwys verwerp het. Die regering het vinnig daarop gereageer deur meer sekondêre skole vir swart leerders te stig. Na aanleiding van die jeugopstand het die destyds verbanne African National Congress (ANC) nuwe en alternatiewe skoolopleiding probeer vestig. So het die beweging People's Education ontstaan, sowel as die Solomon Mahlangu-vryheidskollege, die ANC-skool in ballingskap wat vernoem is na die jeugaktivis wat in 1979 deur die Pretoria-regime tereggestel is (sien Govender en Fataar 2015).

Apartheidsonderwys het 'n tweeledige onderwysstelsel opgelewer wat uit 'n hoofstroom- en 'n spesiale-onderrigkomponent bestaan het (Naicker 2000). Albei komponente is gekenmerk deur rasseverskille, terwyl minderbevoorregte leerders – wat die meerderheid uitgemaak het – steeds van die onderwysstelsel uitgesluit was. Verskille tussen stedelike en landelike gebiede was duidelik, met die mees bevoorregtes wat die beste onderwys ontvang het. Spesiale onderrig is by skole soos Kanaänskool vir 'n klein persentasie wit leerders aangebied. Volgens Naicker (2000:2) het die meeste leerders met gestremdhede óf buite die stelsel geval óf by verstek in die hoofstroom geplaas. Die gebreke van die onderwysstelsel het tot reusegetalle uitsakkers, uitgeworpenes en mislukkings gelei.

Argiefmateriaal, onder andere een van Kanaänskool se feesjaarblaai, toon duidelik dat veranderde toelatingsvereistes by dié skool wat leerders oor 'n groter spektrum leergestremdhede toelaat, 'n ander belangrike ontwikkelingstydperk ingelui het – die bekendstelling van ortodidaktiese assessering (bandopnames en mondelinge evaluering) vroeg in die 1980's. Weens die volgehoue toename in leerders is verdere bouwerk gedoen om die skoolgeriewe uit te brei. Daarbenewens het die hoof van Kanaänskool die skool se "identiteit" geformaliseer. Die skoolwapen is deur 'n bekende heraldikus ontwerp; die styl van die skooldrag is later verander; en die kleure van die skoolwapen is dienooreenkomstig aangepas. Die skoolwapen moes 'n gepaardgaande slagspreuk hê, en ouers en personeel is dus geraadpleeg. Die leuse is uiteindelik uit verskillende voorstelle saamgestel. Daar is op sowel Engelse as Afrikaanse bewoording (eerder as Latyn) besluit om toeganklikheid te verseker. Een van die onderwysers van Kanaänskool het die skoollied in Afrikaans geskryf, en dit is later in Engels vertaal.

Gedurende hierdie tydperk infiltrer neoliberales ideologiese internasionale sowel as plaaslike beleide. Van der Walt (2017:4) verduidelik dat die term *neoliberalisme* gebruik word om te verwys na die hele post-1980 kapitalistiese stelsel wat dit oorheers. Hierdie oorsprong word as volg beskryf:

Historically, neoliberal ideas are rooted in the principles of “classic” liberal economic and political theory, as propounded by, among others, Jeremy Bentham and John Stuart Mill. Liberalism in its “classical” form pivoted on the notion of the human being as free, free to profit from the rise of the commercial-consumer society of the 1800s. It emphasised the rights of free men, the right to accumulate wealth, and to pursue one’s own interests.

Sulke neoliberale tendense het reeds ’n impak op Kanaänskool gedurende hierdie tydperk. ’n Ontwikkelingskantoor is vroeg in die 1990’s gestig om die skool se geldinsamelingspogings te versterk, en ’n predikant van die Kerk het die eerste direkteur geword. Onder sy leiding is ’n netwerk skenkers en ’n gesonde reserwefonds opgebou, en die skool het spesiale jaarlikse geleenthede begin aanbied. Gedurende sy termyn is die skoolfasiliteite verder uitgebrei met onder meer ’n biblioteek en ’n nuwe taallaboratorium.

Teen 1990 het Suid-Afrika stelselmatig weer die uiters mededingende wêreld ekonomie betree met die land se oorgang na ’n demokratiese bestel. Volgens Aitchison (2003:146) is dié tydperk gekenmerk deur “immense energies going into policy development, failures in their implementation, and a serious weakening of the university and non-governmental bases for [...] education thinking and action”.

Hunter (2019) merk op dat wit privaat skole in die vroeë 1990’s stadig begin integreer het deur welgestelde swart leerders toe te laat. Wit openbare skole het vanaf 1991 begin integreer en gelde hef. In dié tyd het die Suid-Afrikaanse onderwys-en-opleiding-sektor ingrypende wets- en beleidsveranderinge ondergaan. Dit het die aanvaarding van die Wet op Nasionale Onderwys 27 van 1996 en die Skolewet, sowel as die instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) ingesluit.

Die dubbele onderwysstelsel (sogenaamde spesiale en gewone onderwys) is in een, inklusiewe stelsel omskep (Naicker 2000). Kanaänskool kon dus nou nuwe vakkeuses aanbied met die klem op beroepsgerigte onderwys, soos kantoorpraktyk, rekenaarpraktyk, hotelbestuur en spyseniering. ’n Nuwe skoolhoof is aangestel wie se termyn deur kurrikulumontwikkeling en personeelopleiding gekenmerk is. Onder sy leiding is sekere moderniseringsprojekte geïmplementeer, waaronder twee rekenaarlokale en die klank- en projeksiestelsel in die skoolsaal.

Prominente bestuursveranderinge het ook by Kanaänskool plaasgevind. Die eerste skool-beheerliggaam is in 1996 gestig en het, soos wat die Skolewet bepaal, uit ouers, onderwysers en leerders bestaan. Daar blyk geen amptelike rekord te bestaan van wanneer die eerste bruin of swart onderwysers en leerders hulle by Kanaänskool aangesluit het nie. Deur middel van sneeubalsteekproefneming (“snowball sampling”) kon ek egter die eerste bruin onderwyser van Kanaänskool opspoor – ’n bruin vrou wat haar in 1997 by die personeel aangesluit het. Sy onthou dat die skool reeds bruin leerders gehad het toe sy in 1997 daar aangestel is. Die eerste bruin leerders het dus waarskynlik kort ná die uitvaardiging van die wetgewing in 1996 ingeskryf.

Die bestuursrol van die Kerk is vanaf 1998 beperk, en die skool het daarna as ’n onafhanklike organisasie begin funksioneer onder die naam Kanaänvereniging, wat as die “borgliggaam” van Kanaänskool bekend is. Die Kanaänvereniging dien as ’n “rentmeester” wat die bates van die Kerk ten bate van die kinders van Kanaänskool bestuur. Hierdie bates sluit die netwerk skenkervriende, die skool se reserwefonds én die skool se eiendomme in. Uit hierdie inkomste

word spesifieke bedryfs- en kapitaalprojekte by Kanaänskool gefinansier. ’n Samewerkings-ooreenkoms reël die verhouding tussen die skool en die vereniging.

#### **4.5 Rassemark (2000’s tot nou)**

Selfs in die demokratiese era het die nalatenskap van die apartheidsstaat steeds ’n ingrypende uitwerking op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die siening van spesialebehoefte-onderwys het oor die afgelope eeu verander, tans met ’n fokus op die voorbereiding van leerders met spesiale behoeftes om gesonde funksionele lewens in hulle gemeenskappe te lei. Witskrif 6 is in 2001 gepubliseer, en beklemtoon die apartheidsstaat se versuim op die gebied van spesialebehoefte-onderwys:

Special needs education is a sector where the ravages of apartheid remain most evident. Here, the segregation of learners on the basis of race was extended to incorporate segregation on the basis of disability. Apartheid special schools were thus organised according to two segregating criteria, race and disability. In accordance with apartheid policy, schools that accommodated white disabled learners were extremely well-resourced, whilst the few schools for black disabled learners were systematically underresourced. (DvO 2001:9)

Volgens hierdie beleid moet leerders met spesiale onderwysbehoefte toegang tot die onderwys kry en spesiale ondersteuning ontvang, nie net by spesiale skole nie, maar ook in “gewone” hoofstroomskole. Skole vir spesiale onderwys sal hoofstroomskole ondersteun deur leerders met meer spesifieke behoeftes toe te laat wat hoërlakingryping vereis waarvoor hoofstroomskole nie toegerus is nie. Gevolglik moes Kanaänskool se leerdertoelatingsvereistes verander om vir aansoekers met ’n wyer verskeidenheid leerprobleme voorsiening te maak.

Gedurende hierdie tydperk stig al hoe meer korporatiewe entiteite nuwe privaat skole en word mededinging tussen openbare skole al hoe strawwer. Voormalige wit skole ding mee op grond van hulle wit toon, en skoolgeld by die top skole styg vinnig, maar skole in agtergeblewe gebiede word in sogenaamde “geen fooi”-skole verander (Hunter 2019). Hieroor sê Hunter (2019:19):

[S]chools’ actions are shaped by an imperative to improve their political economy and prestige within a marketised system. These logics have replaced state-imposed racial segregation as a mode of organisation. The “pencil test” is no longer used as it was by white schools in the 1950s and ’60s to exclude learners with “non-white” hair. The boundaries of whiteness are no longer fortified, as they were in the 1970s and 1980s, by a national system of racial segregation ... Political freedom has meant that aspects of whiteness are bought and sold and not arbitrarily imposed by the state.

#### **4.6 Die skool se hedendaagse sosiokulturele realiteite**

Die gemeenskap rondom Kanaänskool sluit deesdae groot vervaardigingsondernemings, fabriek en maatskappybedrywighede in, en verskeie prominente kerkgeboue weerspieël die pastorale geskiedenis van die “ou dorp”. ’n Groot verskeidenheid laer- en hoërskole sowel as skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte dien die inwoners van die omgewing en nabygeleë voorstede. Volgens die sensus van 2011 het die gemeenskap in daardie stadium uit 53,1% bruin mense, 32,6% wit mense, 11,4% swart mense, 0,9% Indiërs/Asiërs en 1,9% ander

rasse bestaan. Inwoners se eerste taal is hoofsaaklik Afrikaans (60,2%) en Engels (33,2%), met 'n minderheid wat Xhosa praat (3,2%) (RSA 2012).

Kanaänskool het in 2019 leerders met 'n wye verskeidenheid leerhindernisse onderrig. Onderrig word in Afrikaans en Engels in 'n verhouding van 2:1 voorsien. Die rassasamestelling van die leerderpopulasie is ongeveer 50% wit, 40% bruin en 10% swart. Die meerderheid bruin en swart leerders het in Engels skoolgegaan, en dus was die klasse in Afrikaans oorwegend wit. Van die 52 personeellede in 2019 was die meeste wit, 12 bruin en geen swart nie. Benewens die klasonderwysers het Kanaänskool ook drie spesialiste vir leerderondersteuning/ortodidaktiek, twee verpleegsters, vier spraakterapeute, drie arbeidsterapeute, twee fisioterapeute, twee sielkundiges, 'n berader en 'n maatskaplike werker gehad. Klasassistente lewer 'n ondersteuningsdiens in elke graad, en koshuispersoneel sorg vir die ongeveer 70 koshuisinwoners. Daarbenewens is daar administratiewe personeel, terrein- en instandhoudingspersoneel, busbestuurders en deelydse transkribeerders.

Die immer toenemende leerdertal van graad R tot 12 by Kanaänskool is bewys van die groot behoefte aan spesiale skole (of volkome inklusiewe skole) in die land. Leerders word in samewerking met die onderwysdistrikskantoor en op grond van duidelike plasingskriteria by Kanaänskool geplaas. Kandidate moet byvoorbeeld 'n akademiese kurrikulum (KABV) kan volg. Tipiese leerders was in 'n hoofstroomskool, maar het gesukkel om hulle volle potensiaal daar te verwesenlik, omdat die skool nie toegerus was om hulle met hulle spesifieke onderwysbehoefte by te staan nie, en is dus afhanklik van spesiale onderwys. Met behulp van toegespitste steun en individuele ondersteuningsprogramme ontvang leerders aan Kanaänskool die geleentheid om hulle NSS te verwerf, nes leerders in hoofstroomskole.

Ondersteuning en ingrepe soos spraak-, arbeids- en fisioterapie sowel as leersteundienste is beskikbaar. Die hulp wat leerders ontvang, word ná behoorlike evaluering deur, en op aanbeveling van, die interdisiplinêre span beplan. Op grond van hulle spesifieke behoeftes ontvang leerders dan terapeutiese ingrepe op 'n individuele, kleingroep- of klasgrondslag. Alle onderwysers moet remediërende beginsels by hulle onderrigstrategieë insluit om leerders met spesifieke leerprobleme te ondersteun. In die hoërskoolafdeling is 'n deskundige span steunpersoneel verantwoordelik vir ongeveer 260 leerders. 'n Holistiese en multidisiplinêre spanbenadering word deurgaans gevolg.

## **5. Databespreking: ruimtelike dimensies van skoolkultuur binne 'n diskoers van bestuursheerskappy**

Teen die agtergrond van die historiese oorsig hier bo konsentreer ek in hierdie afdeling op 'n ontleding van data aangaande die skool se institusionele kultuur in die drie dimensies (Lefebvre 1991) van fisiese, voorgestelde en sosiale ruimte. Op grond van waargenome gedrag in die beleefde ruimte (*lived space*) by die skool gedurende my etnografiese ondersoek in 2019 argumenteer ek dat daar 'n besondere institusionele habitus (Çelik 2017) “in aksie” binne 'n diskoers van bestuursheerskappy (*managerialism*) in elk van die drie ruimtelike dimensies ontwikkel het. Elemente van die skool se historiese verankerde habitus, wat steeds in die skool se daaglikse funksionering en praktyke te sien is, word uitgelig. Ek verwys ook na die sosiale verwesenliking van die kulturele aanwysers van taal/Afrikaans, ras/wit en geloof/Christenskap.



Ek voer aan dat 'n diskoers van bestuursheerskappy die skoolkultuur oorheers en herorganiseer. Dit blyk uit die neoliberal-gedronde bestuurspraktyke wat oënskynlik die institusionele funksionering van die skool reguleer. Hierdie praktyke vorm en herorganiseer bestuurders, onderwysers en leerders se beleefde realiteite by die skool. Die neoliberale kultuur en diskoers van bestuursheerskappy wat uiteindelik tot stand kom in Kanaënskool is die effek van bepaalde historiese, sosiologiese en ekonomiese omstandighede.

Ek bespreek die impak van hierdie diskoers van bestuursheerskappy op die waarneembare optrede van die skoolleiers aan die hand van kwalitatiewe data. Die argument sluit af met 'n bespreking van hoe hierdie bestuurspraktyke onderwysers in hulle klaskamers posisioneer, en beklemtoon die beduidende invloed van institusionele habitus en skoolkultuur op onderwysers en leerders se daaglikse doen en late. Daarmee bedoel ek nie om onderwysers en leerders se vrye wil (*agency*) te ondermyn nie. Ek brei hierop uit in 'n bespreking oor die posisionering van onderwysers voor die gevolgtrekking.

### **5.1 Institusionele habitus: historiese wit, Afrikaans en Christelik**

Die voorgaande historiese oorsig toon hoe Kanaënskool geposisioneer is as 'n voormalige wit, Afrikaanse skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wat deur die Kerk bedryf word. Hierdie posisionering kan verduidelik word aan die hand van die konsep *institusionele habitus*.

Fasette van die historiese wit Afrikanerkultuur was steeds merkbaar by Kanaënskool tydens my data versamelingstydperk in 2019. Afrikaans is die bedryfstaal van die skool. Soos ek vroeër genoem het, bestaan die skoolbestuur en onderwyspersoneel uit hoofsaaklik Afrikaanssprekendes, buiten slegs twee Engelssprekende onderwysers in die hoërskoolafdeling. By weeklikse saalbyeenkomste word die skoollied in Afrikaans gesing, hoewel 'n Engelse weergawe van die lied reeds sedert dit in die 1980's geskryf is, bestaan. Gefrustreerde Engelssprekende ouers by 'n ouervergadering versoek dat die aanbiedings vertaal moet word om nie-Afrikaanssprekende ouers in ag te neem. Verskeie elektroniese nuusflitse vanuit bestuurslede se kantore wat in Engels aan die skoolgemeenskap uitgestuur is, bevat spel- en grammatikafoute. Die hoë voorkoms van hierdie tipe (moontlik nalatige) foute het veroorsaak dat verskillende lede van die skoolgemeenskap van die boodskappe op verskillende maniere kon vertolk. Sowel Engels- as Afrikaanssprekende onderwysers haal ook hierdie kwessies by verskeie geleenthede op. In die onderhoud het dit ook duidelik geword dat die personeellede nie oortuig is dat alle senior lede van die skoolbestuur die taalkwessie as belangrik beskou nie.

Uit my etnografiese waarnemings was dit duidelik dat Christelike gebruike en bande met die Kerk steeds prominente kenmerke van die skoolkultuur uitmaak. Hoewel die skool nie die Christendom uitdruklik of uitsluitlik bevorder nie, word formele byeenkomste aangebied of spesiale dae vir Christene gevier, maar nie vir ander geloofsgroepe waartoe leerders of personeel dalk behoort nie. Gevolglik is die nalatenskap van die wit Afrikanerkultuur, die wit toon, steeds merkbaar en, trouens, 'n byna fundamentele faset van die skool se identiteit. Dit is veral te bespeur in die fisiese skoolruimte as 'n uitdrukking van prestige en die onderliggende ideologiese aanname dat dit uitnemendheid by hierdie spesiale skool verseker.

### **5.2 Fisiese skoolruimte as 'n uitdrukking van prestige**

Ons ervaar ons fisiese ruimte deur ons sintuie. Daardie sintuiglike ervaring skep bepaalde opvattinge wat bepalend is vir die sosiale praktyke wat in die bepaalde fisiese ruimtes heers

(Lefebvre 1991). *Fisiese ruimte* by 'n skool verwys na die komplekse samestelling van onderwysomgewings, -voorwerpe en -hulpbronne waaruit die formele (klaskamers) en informele ruimtes by die skool bestaan.

Die geskiedenis van Kanaänskool bied 'n mate van konteks waarin 'n mens die ontwikkeling van die fisiese omgewing van die skool kan verstaan. Die skool is op 'n groot stuk grond geleë (die Kerk se eiendom) en het oor die jare verskillende opknappings- en bouprojekte ondergaan. Tans sluit die strukture skoolgeboue, koshuise (en ander huisvesting), uitgebreide sportgeriewe en verskeie buitegeboue in. Die skoolterrein is beveilig met 'n hoë heining en 'n veiligheidswag by die hoofhek. Die hoërskool spog met vier rekenaar- en twee spesiale laboratoriums wat met leersteunetegnologie toegerus is. Ander fasiliteite sluit in 'n biblioteek, twee sale, kombuise, 'n eetsaal en restaurant en steundienstetrapiekamers. Laasgenoemde behels 'n fisioterapiekamer en fasiliteite vir terapeutiese dienste soos arbeidsterapie, spraakterapie, psigoterapie en berading.

Die opknapping- en bemarkingsaktiwiteite van die Kanaänvereniging (die fondswerwingsliggaam) skep 'n openbare beeld van prestige deur fisies daarvan te getuig dat skenkersgeld oordeeltkundig bestee word. Visueel is die skool indrukwekkend. Kanaänskool toon sy prestige deur sy gesofistikeerde opvoedkundige fasiliteite en hulpbronne, wat deur 'n goedgefinansierde liggaam onderhou word. Dit is moontlik dat hierdie fasiliteite en fisiese bates die aansien van die skool verhoog, en sodoende daarvoor vergoed dat die skool nie met die 100%-matriekslaagsyfers van toppresterderhoërskole in die hoofstroom kan meeding nie. Daarom word skenkersgeld hoofsaaklik vir die buite-instandhouding van die skoolgeboue en vir gespesialiseerde skoolfasiliteite gebruik.

Tog het verskeie onderwysers in my onderhoude verwys na die gebrek aan instandhouding van hulle klaskamers, wat nou al geruime tyd moet terugstaan vir groter, meer “indrukwekkende” opknappingsprojekte. Volgens die onderwysers moet die skoolbestuur anders dink oor wat binne 'n “inklusiewe klaskamer” benodig word. Op grond van hulle persoonlike werkplek-filosofieë en -ideologieë het die onderwysers 'n behoefte daaraan uitgespreek om veilige en inklusiewe ruimtes vir hulle leerders binne klaskamers te skep, sowel as die oortuiging dat dit moontlik is. Hoewel die skool met uitgebreide steundienste, gespesialiseerde kennis en fasiliteite spog, meen die onderwysers dat hulle klaskamers nie voldoende ingerig is om die heel beste “ten volle inklusiewe” onderwys te lewer nie.

### **5.3 Voorgestelde ruimte: die “onsigbare” dryfveer van skoolkultuur**

*Voorgestelde ruimte* verwys na hoe mense oor spesifieke ruimtes dink, en kom byvoorbeeld tot uiting in beleidsdokumente, diskoers en skoolkultuur (Frelin en Grannäs 2014). Die oorheersende diskoerse en kultuur van 'n skool word verstaan as 'n uitdrukking van hoe die skool as plek voorgestel en beplan word, en hou verband met die konstruksie van 'n werkplekfilosofie en -ideologie en bepaalde praktyke (Frelin en Grannäs 2014). Op sy diepste vlak bestaan skoolkultuur dus uit 'n komplekse stel waardes, aannames en oortuigings wat in wese voorskryf hoe dinge by die skool gedoen word. Lefebvre betoog dat voorgestelde ruimte verstaan moet word as die oorheersende, “onsigbare” (onderliggende) ruimtelike dimensie wat skoolkultuur voortdryf. Volgens hom is voorgestelde ruimte 'n plek vir die uitoefening van maatskaplike en politieke mag, ontwerp om diegene wat daarin bestaan te manipuleer (Lefebvre 1991:222).

Die historiese posisionering van Kanaänskool as 'n wit, Afrikaanse, Christelike skool vir spesiale behoeftes het daartoe gelei dat die hedendaagse instelling 'n sprekende voorbeeld is van Hunter (2019) se “wit toon” – 'n ideologie van uitnemendheid en aansien. Verder bepaal burokratiese kenmerke van hiërargie, gesentraliseerde elitisme, ondemokratiese gewoontes en bestuursheerskappy die funksionering van die verskillende neoliberale bestuurstrukture. Ek argumenteer dat sulke bestuurspraktyke en -strukture onderwysers binne hulle klaskamers isoleer en dat hulle hulle pedagogiese identiteite en vaardighede daarom hoofsaaklik in isolasie moet ontwikkel.

Die akademiese personeel se visie is om hulle leerders vir akademiese sukses voor te berei ondanks die uitdagings verbonde aan hulle gestremdhede en leerhindernisse. Die onderwysers het deurgaans hulle begrip bevestig van Kanaänskool as 'n plek waar leerders gehuisves en versorg moet word om sodoende “veilig en tuis te kan voel” (juf. Müller).

Juf. Jacobs het teruggedink aan haar skuif vanaf 'n hoofstroomskool na Kanaänskool, en hoe verskillend onderwysers van leerders met spesiale onderwysbehoefte hulle werk konseptualiseer. Sy het dit soos volg verduidelik:

Wat 'n kultuurskok, wanneer jy kom van 'n hoofstroomskool af. Jy kan nie hier instap met 'n hoofstroommentaliteit nie. Dinge werk anders hier. As jy nie by 'n skool vir spesiale behoeftes gewerk het nie, kan jy nie sê dat jy al inklusief onderrig gegee het nie.

Mnr. Swanepoel, 'n graadhoof in die Verdere Onderwys en Opleiding- (VOO-) fase, het sy onderrigbenadering op die volgende manier beskryf:

Hoekom is ons hier? Ons het kinders met 'n verskeidenheid probleme ... ons is 'n akademiese skool, ons neem 'n kind met verskillende uitdagings, en ons doen verskillende dinge om daardie ou dieselfde eksamen te laat aflê as enige ander matriekleerder en om later 'n werk te kry. Ons behaal nie akademiese prestasies nie, maar wel die kind wat aanhou probeer, of die een wat uit sy dop klim, gebroke kinders wat 'n nuwe lewe kry, 'n kind wat deur die lewe in die hoofstroom getref is, en ek dink vir ons, dit is om te sien hoe kinders kan verander. Medelye en uithouvermoë, en [om te] glo en bereid [te wees] om iets van jouself in 'n kind te belê, en te glo dat dit op die een of ander manier resultate sal lewer. Daar is baie teleurstellings, maar daar is genoeg [prestasies] wat 'n sukses maak. Ons sit nie hier vir die salaris nie.

Ook mnr. Vivier konsentreer in sy onderrigpogings op graad 12, en om die leerders vir 'n lewe buite die skool voor te berei. Hy het dit soos volg verduidelik:

Ons is 'n akademiese skool, nie 'n vaardigheidsskool vir vaardighede nie. Vir my gaan dit oor die voorbereiding van die leerders vir matriek. Onderwysers is hier vir die leerders en maak hul lesse vir leerders met spesiale behoeftes; hulle ontwikkel hul lesse spesifiek vir kinders met gesiggestremdhede, skryfprobleme en meer.

Onderwysers by Kanaänskool, gedryf deur hul waardeverbintenisse, het die oortuiging en behoefte uitgespreek om veilige en inklusiewe ruimtes vir hul leerders te skep. Belangrik is dat die fisiese en voorgestelde ruimtelike dimensies in die beleefde ruimtelike dimensie verorden word.

#### 5.4 Beleefde ruimte, bestuursheerskappy en bestuurspraktyke van mag

Bestuurspraktyke by Kanaänskool berus op bestuurs- en sakegerigte beginsels. Bestuursheerskappy is die organisatoriese manifestasie van neoliberalisme. Dit verwys na 'n bestuurswyse wat die neoliberale projek bevorder deur markverwante beginsels in 'n organisasie te institusionaliseer (Lynch 2014; Van der Walt 2017). Van der Walt (2017:5) verduidelik:

While no economist or educationist would openly admit to being committed to neoliberalism as an approach to life and the economy, and education in particular, the pervasive influence of neoliberalism in all walks of life is unmistakable (Rustin 2016:154). Neoliberalism, according to Ball (2003:223), in the guise of performativity and managerialism, is “ubiquitous, invisible and inescapable”.

Volgens Lynch (2014:5) behels sogenaamde nuwe bestuursheerskappy die prioritisering van doeltreffendheid en effektiwiteit in skole, dog met groot bekommernis:

it occurs at the expense of more broadly-based moral and social values related to care, autonomy, tolerance, respect, trust and equality. This has the ultimate impact of defining human relationships in work organization in transactional terms, as the means to an end – the end being that of high performance and productivity.

Die bestuurstrukture van Kanaänskool (soos meeste skole in Suid Afrika) is gegrond op 'n burokratiese stelsel wat uit 'n skoolbeheerliggaam (SBL), 'n senior bestuurspan (SBS) en personeel op verskillende posvlakke bestaan. Daar word dikwels verwys na die “lynfunksie” waarvolgens kommunikasie in skole geskied. By Kanaänskool word besluite op die hoogste vlak geneem en dan afwaarts deur die lynfunksie gekommunikeer, naamlik van die SBL (wat die skoolhoof insluit), na topbestuur, gevolg deur die SBS, departementshoofde, graadhoofde, opvoeders op posvlak 1 en, laastens, ander personeel. Die topbestuur bestaan uit die skoolhoof en die drie afdelings-/adjunkhoofde. Die SBS sluit 'n verdere sewe departementshoofde en twee senior steunpersoneellede ('n skoolsielkundige en 'n spraakterapeut) in.

Burokratiese kenmerke van hiërargie, gesentraliseerde elitisme, ondemokratiese gewoontes en bestuursheerskappy bepaal oënskynlik hoe die verskillende bestuurstrukture by Kanaänskool funksioneer. Die SBL-voorsitter en die skoolhoof is die primêre besluitnemers by die skool. Die SBS speel 'n geringe rol in die uitoefening van mag en beheer oor besluite wat ten doel het om die institusionele kultuur van die skool te handhaaf. SBS-lede laer af in die hiërargie is minder invloedryk en vervul 'n beperkte rol in besluitnemingsprosesse.

Die negatiewe kenmerke van burokratiese gesag blyk veral uit die ontneming van besluitnemingsbevoegdheids van onderwyspersoneel. Volgens Klikauer (2015) sluit die ideologie van bestuursheerskappy juis in dat “werkers” – in hierdie geval die klasonderwysers – van besluitnemingsmagte ontnem word. Die onderwysers, as werkers, word dus van enige besluitnemingsmag gestroop, behalwe waar hulle 'n mate van direkte beheer het, wat hoofsaaklik met praktyke in hulle eie klaskamers verband hou.

Hiërargiese neoliberale bestuurstrukture konsentreer mag sterk aan die bokant. Die leierskapspraktyke van die hoof en adjunkhoof van die hoërskool blyk katalisators te wees wat 'n bepaalde skoolkultuur onderhou. Hulle voorbeeld, waardes en terugvoering vorm die personeel se gedrag. Hier baat die bespreking by Foucault (1979) se siening van mag, ook om die “weerstand” van

die onderwysers binne die oorheersende neoliberale bestuurstrukture en -praktyke te verstaan. McGregor (2004:353) meen:

“Where space is performed by relations, they are relations of power. This conforms to a Foucaultian understanding of power as a constellation of relations constituted from complex actions, including arranging and ordering.”

Vir die personeellede met wie ek onderhoude gevoer het, is die hoof van Kanaänskool iemand wat die beleide en reëls van sy pos streng volg. Die skoolhoof het nie ’n oopdeurbeleid nie, en het personeel dikwels daaraan herinner om afsprake by sy sekretaresse te maak indien hulle hom wou spreek. Van die onderwysers het die skoolhoof se benadering as ’n “maklike uitweg” beskryf (mnr. Vivier); hulle meen dit beklemtoon sy beperkte ervaring van leerders met spesiale behoeftes, en dat hy hom distansieer van wat regtig op die skoolterrein gebeur (mnr. Swanepoel). Dit blyk dat die skoolhoof, as gevolg van sy beperkte blootstelling aan spesiale onderwys voordat hy hom by Kanaänskool aangesluit het, hom in die oë van sommige deelnemers as ’n “buitestander” by die skool geposisioneer het.

Die aanstelling van ’n skoolhoof berus op die uiteindelijke nominasie van die SBL, waaronder die aanstelling van ’n individu met geringe ervaring van die spesifieke dienslewering nóú verband hou met neoliberale bestuurspraktyke. Voorstanders van bestuursheerskappy is van mening dat daar niks kenmerkend is aan onderwys nie; dit kan gekonseptualiseer en bestuur word soos enige ander diens, kommoditeit of besigheidsonderneming (Van der Walt 2017:9). Die skoolhoof in Kanaänskool posisioneer homself dus in sy kantoor en “bestuur” die skool van daar.

Daarbenewens raak die hoof nie maklik betrokke by die hantering van uitdagende leerdergedrag of dissiplinêre aangeleenthede nie. In gevalle waar leerders ontwrigtende hoërisikogedrag toon, verwys die hoof die konflik na sy adjunk. Onderwysers het voorbeelde van hierdie benadering in ons onderhoude genoem. Juf. Müller het byvoorbeeld onthou van ’n aantal voorvalle waarby sy betrokke was:

As daar ’n dissiplinêre probleem is, moet jy die lynfunksie volg. Ek sal nie eens die skoolhoof probeer nie. Ek het al ’n paar voorvalle gehad, ek herinner my aan tye waar ek in nood was, en ’n kind kerm en skree, vloek en skel of huil, en hy groet en loop verby, of hy skrik seker so dat hy net omdraai en wegstap.

Dat die skoolhoof as die belangrikste besluitnemer by die skool nie by werklike voorvalbestuur betrokke raak nie, plaas die onderwysers in ’n netelige posisie. Die praktyke van die hoof het ook ’n impak op die posisionering en werk van die adjunkhoof. Die adjunkhoof was in daardie stadium betreklik nuut in haar pos, en verantwoordelik vir alle akademiese en dissiplinêre aangeleenthede van die hoërskool, wat haar onder geweldige druk plaas. Uit my waarnemings by personeelvergaderings het die adjunkhoof gesukkel om haarself as ’n sterk bestuurder te laat geld. Dit het voorgekom of sy haar maklik deur ander kan laat oortuig om sekere besluite te neem – ’n eienskap wat sterker persoonlikhede in die personeel tot hulle voordeel gebruik. Die versoeke van onderwysers wat hulle menings meer beslis kon uitspreek, is toegestaan juis omdat hulle selfgeldend of oortuigend was. Die mag konsentreer soms minder in die posisie van die adjunkhoof en by tye sterker by ander personeellede. Hierdie vloeibaarheid van mag het konflik tussen onderwysers en wantroue by sommige personeellede veroorsaak. Haar besluite het soms gelei tot ’n oneweredige verspreiding van klaskamerhulpbronne (waar sommige

onderwysers gewoon bo ander bevoordeel is) en ongelyke werkklas en klasgroottes vir individuele onderwysers (waar sy die besluitnemingsmag gehad het).

Ondoeltreffende kommunikasie beïnvloed klaarblyklik personeelverhoudinge by Kanaënskool. Die hoof is selde gesien, en het meestal onbetrokke by onderwysers en leerders se lewens gebly. Die adjunkthoof was hoofsaaklik daarvoor verantwoordelik om dissiplinekwessies te hanteer. Departementshoofde het desperaat probeer om emosionele en professionele ondersteuning aan hulle onderrigspanne te bied, en graadhoofde was oorweldig deur administratiewe take. Daarom het die gebrek aan ondersteuning van, en toegang tot, die hoof – tesame met die werking van bestuurstrukture, en die verwarring ten opsigte van kommunikasielyne – ’n ingewikkelde werksomgewing vir onderwysers geskep. Alhoewel strategies afwesig, is die hoof alomteenwoordig in die bestuurstrukture van die skool. Die hoof en onderhoof as gesaghebbende individue in die skepping van skoolkultuur het moontlik reeds die voorskrifte van neoliberalisme geïnternaliseer. Van der Walt (2017:6) verduidelik met behulp van Ball (2003) en Sparkes (2007) hierdie tendens as volg:

Neoliberalism works in a gradual and stealthy manner towards the colonisation of and even closing down of people’s minds and consciousness. The creeping and insidious operation of neoliberalism causes people’s reflexivity about who they are, what they are doing and what they and their deeds are worth to be internalised in neoliberal terms [...] The end result is that people, also academics, become “ultimate docile bodies” who have internalised the precepts of neoliberalism ...

Heelwat van die data uit my onderhoude en veldwaarnemings bevestig die praktyke van die hoof en adjunkthoof as deurslaggewende faktore in die posisionering van onderwysers en hulle verantwoordelikhede by Kanaënskool. Die kortsluitings in die bestuurstrukture kan as tipies van ’n neoliberale bestuurstyl gesien word en kommunikeer aan onderwysers dat hulle hul eie agente is, maar wat in ooreenstemming met die kultuur van die skool moet optree. As gevolg van die funksionele parameters wat deur die skoolbestuurders vasgestel is, het die onderwysers hulle pedagogiese identiteite en vaardighede hoofsaaklik in hulle klaskamers ontwikkel.

### **5.5 Posisionering van onderwysers**

Die skoolkultuur by Kanaënskool bied onderwysers weinig ruimte – in algemene of “publieke” skoolruimtes buite hul klaskamers – om hulle identiteite te laat geld. Die historiese geposisioneerde institusionele habitus wat steeds aspekte in die voorgestelde ruimte bepaal, en bestuursheerskappy en bestuurspraktyke van mag in die beleefde (sosiale) ruimte, het onderwysers as’t ware in hulle klaskamers geïsoleer. Enkele voorbeelde sluit in finansieringsprioriteite, die tekort aan ondersteuning van die topbestuur, en die gebrek aan ’n kultuur van samewerking onder klasopvoeders. Van Wyk en Le Grange (2017:545) verduidelik hierdie neiging as volg:

Binne die neoliberale, markgerigte skoolomgewing word onderwysers aangemoedig om hulself as ondernemende neoliberale te beskou. Volgens hierdie gedagterigting moet onderwysers tot hulself waarde kan toevoeg, hul produktiwiteit kan verbeter, kan streef na uitnemendheid en ’n berekende bestaan kan voer.

Wat finansieringsprioriteite betref, was die onderwysers van mening dat besluite oor besteding slegs ter wille van die handhawing van die prestige van die skool in die publieke oog geneem word, en veral om toekomstige skenkers te lok, wat soms ten koste is van onderwysers en

leerders se daaglikse bedrywighede by die skool. Dít posisioneer onderwysers gevolglik as die enigste eenaars van hulle klaskamerruimtes. Mnr. Vivier het dit soos volg verduidelik:

Hulle wil 'n beeld na buite uitbeeld sodat mense kan sê dat dit 'n wonderlike skool is. Dit gaan oor wat in nuusbriewe en op sosiale media geplaas word, die buitebeeld. Ek dink die skool is baie op geld gefokus ... As u dink aan fondsinsamelings, wil die instituut net die gestremde kinders gebruik om die skool te bevorder vir geld ... Onderwysers word hier gelaat om die regte *show* aan die gang te hou ... Ek voel nie dat hierdie [beeld van aansien] binne klaskamers realiseer nie.

Dit was duidelik dat hoewel die skool oor omvangryke fasiliteite en dienste vir leerdersteun beskik, onderwysers in die klaskamer bloot toegang het tot “wat in enige klaskamer in enige skool sou wees” (mnr. Vivier). En dáármee is daar van hulle verwag om gespesialiseerde onderwys te voorsien. Die onderwysers was dit eens dat gespesialiseerde fasiliteite, onderrig-hulpbronne en die instandhouding van klaskamers alles ewe belangrik is omdat dit hulle daaglikse onderrigtaak in die klaskamer óf vergemaklik óf bemoeilik.

Tweedens het personeel hulle kommer uitgespreek oor die tekort aan ondersteuning van die topbestuur en die gevolge daarvan vir algemene personeelwelstand. Daarbenewens was doeltreffende kommunikasie tussen personeellede 'n uitdaging, veral met betrekking tot besluite wat onderwysers se lewens by die skool beïnvloed. Swak kommunikasie het gevoelens van wantroue en isolasie by opvoeders vererger, en die gebrek aan samewerking onder personeel en bestuurslede het sommige van die personeelverhoudinge beïnvloed. Hieroor het mnr. Swanepoel die volgende te sê gehad:

Soms voel dit net asof elke persoon op sy eie rots is ... Maar dit is ook as gevolg van die uitleg van die skool. Onderwysers verloor tyd saam met mekaar; nou stuur ons e-posse in plaas daarvan om na mekaar te stap. Hier is genoeg mense om mekaar te ondersteun ... daar is baie kennis in hierdie kantore en klaskamers.

Juf. Jacobs het verwys na 'n tyd in die onlangse verlede toe die kultuur onder personeel in die skool anders was: “As personeel het ons altyd saam uitgegaan en saam teater toe gegaan, en ons het net hierdie lekker dinge saam gedoen ook, en ek het gevoel dat dit my familie was ... maar nou weet ek nie ... daar is baie wrywing onder personeellede.”

Laastens het die gebrek aan 'n kultuur van samewerking tussen die bestuur en onderwyspersoneel onderwysers verder in hulle klaskamers geïsoleer. Afgesien daarvan dat hulle in wese die rol van “huurders” van hulle klaskamers moes aanvaar, is hulle ook aan hulle eie lot oorgelaat om hulle persoonlike geestelike en fisieke welstand te verseker. Hoewel onderwysers kwesbaar gelaat word as gevolg van 'n gebrek aan ondersteuning, is hulle bereid om tot op die punt van uitbranding te werk weens hulle eie sterk werksetiek en besondere lojaliteit en toewyding aan die onderwys (vgl. Allan 2008).

Soos wat die geval van Kanaënskool illustreer, skeep skoolkultuur soms bepaalde ruimtes waar onderwysers hulle identiteite kan laat geld, maar perk dit ook soms daardie ruimtes in. Die kultuur by die Kanaënskool bestaan uit komplekse verhoudings tussen bestuurders, onderwysers en leerders. Hierdie verhoudings verskuif en verander voortdurend, terwyl dit terselfdertyd deur beide onderwysers en leerders geabsorbeer word (Webb, Schirato en Danaher 2002). My bevindinge toon dat namate die onderwysers die institusionele kultuur verstaan, hulle besef

dat hul voortbestaan en sukses afhang van die aktivering van fasette van hul ingesteldhede en vaardighede wat aanklank vind by Kanaänskool se skoolkultuur. Alhoewel die kultuur die onderwysers aanvanklik oorweldig, begin hulle sodra hulle in die ruimte gedompel is, op 'n spesifieke manier optree wat in werklikheid aangepaste subjektieweite na vore bring. Onderwysers moet binne hierdie skoolruimte aanpas om te onderhandel oor 'n "manier van wees", 'n proses wat ek as hul subjektiewe plekinruiming beskou. As hierdie onderwysers in aanraking kom met die institusionele kultuur van Kanaänskool, onderneem hulle identiteitsvormingsprosesse waardeur hulle hul reaksies in hul nuwe sosiale veld aanpas. Sodra hierdie onderwysers hul posisionering uitgewerk het, "praat hulle terug" teen die skoolruimte deur hul vrye wil (agentskap) binne hul klaskamers te laat geld.

Daarom glo ek soos Comber (2011:344) dat die konsep van plekinruiming 'n alternatiewe perspektief bied op die skool as dissiplinêre instansie (Foucault 1979) waar onderwysbeleid definieer en beperk wat gedoen kan word.

## 6. Gevolgtrekking

Die institusionele kultuur by Kanaänskool word verstaan as 'n produk van verskeie kontekstuele faktore wat die onderwysers se posisionering in die skool en in hulle klaskamers bepaal. Die institusionele kultuur van Kanaänskool vorm onderwysers se professionele praktyke. As 'n voormalige wit, Afrikaanse, Christelike spesiale skool, kom Kanaänskool se Afrikaanse, Christelike wit toon tot uiting in die "ongeskrewe reëls" wat sy daaglikse bedrywighede as 'n toonaangewende instelling vir die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrika reguleer.

Die historiese ontwikkeling van Kanaänskool het die instelling geë-posisioneer as 'n plek wat in die verskillende ruimtelike dimensies herskep is deur die mense wat met die skool omgaan. Plekinruiming of -skepping behels die toevoeging van 'n bepaalde kultuur, en 'n dinamiese interaksie tussen Lefebvre (1991) se drie dimensies van fisiese, voorgestelde en sosiale (beleefde) ruimte. Om te verstaan hoe skoolkultuur by Kanaänskool te midde van die oënskynlike "warboel" van spesiale onderwys én "onsigbare" kenmerke soos die oorheersende neoliberale ideologie, 'n diskoers van bestuursheerskappy, die politieke ekonomie, die aansien van die skool, en die uitdrukking van sy wit toon gevorm is, is die ruimte-tyd-dimensie belangrik.

Ek argumenteer dat die institusionele habitus "in aksie" in die drie ruimtelike dimensies ontwikkel het. Wit toon by Kanaänskool neem die vorm aan van bestuursheerskappy in 'n diskoers van bestuursgerigte praktyke wat nou die instelling kenmerk. Hierdie bestuursgerigte praktyke het 'n vormende invloed op bestuurders, onderwysers en leerders se ervarings by en van die skool. Onderwysers word geë-posisioneer in verhouding tot die oorheersende diskoerse en kultuur by die skool.

Deelnemers het gereeld na leierskapspraktyke verwys as 'n kerndeel van hoe hulle die vorming van die skoolkultuur verstaan. Ek kom dus tot die gevolgtrekking dat bestuursheerskappy die institusionele toon van die skool kenmerk. Bestuurspraktyke by Kanaänskool weerspieël die waardes en "marktaal" van 'n onderneming met winsbejag, en konsentreer op kwantifiseerbare aspekte. Dié spesiale skool sukkel oënskynlik om die komplekse kwalitatiewe aspekte van die daaglikse realiteit in sy skoolruimtes en klaskamers te bestuur of proaktief daarop te reageer.



Die skool se historiese ontwikkeling sowel as die beleidslandskap bepaal die posisie van Kanaänskool en sy besluitnemers – hoofsaaklik die hoof en adjunkhoof – wat weer ’n uitwerking het op die onderwyspersoneel in die beleefde ruimtelike dimensie. Die onderwysers het byvoorbeeld melding gemaak van die problematiese praktyk van die skoolhoof om beleid en ander wetgewing wat onsensitief is vir klaskamers met spesiale behoeftes te gebruik om besluite by die skool te staaf. Skoolleiers behoort immers die konteks van spesiale onderwys oorweeg voordat beleidsriglyne slaafs geïmplementeer word.

Hier sluit my studie aan by die bevindinge van Burger en Fataar (2018:5–6), wat ondersoek het “tot watter mate skoolhoofde met hul personeel oor onderwysaangeleenthede en ruimteskepping gesels of reflekteer, met die doel om hul skoolpraktyke te verbeter en om produktiewe leeromgewings volhoubaar te maak”. Hulle verwys na die verslag *Schools that work*, wat te kenne gee dat sodanige gesprekke nie in skole plaasvind nie. In hulle bevindinge oor skoolhoofde se plekinruimingspraktyke sê Burger en Fataar (2018:21):

Aangesien ruimteskepping hoofsaaklik intuïtief plaasvind en spruit uit mense se lewensgeskiedenis, kom hul persoonlike karakter ook na vore, en kan hulle nie werklik vir ruimteskepping opgelei of voorberei word nie. Alhoewel ruimteskepping uniek aan sekere mense is, is daar egter sekere elemente in ruimteskepping waarna mense kan streef, wat aan individuele leierskapstyle van mense gekoppel is, en wat weer deur sulke leiers en hul leierskapstyle aan ander oorgedra kan word.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat skole nie homogeen is nie: Een grootte pas nie almal nie (Slee 2001:395). Skole is unieke instellings wat elk in ’n bepaalde sosiale konteks geleë is en diverse gemeenskappe bedien. Individuele skole moet dus daartoe in staat wees om in hulle betrokke plaaslike behoeftes te voorsien.

Hoewel onderwysers by Kanaänskool nie in afsondering gewerk het nie, was hulle steeds in ’n mate in hulle klaskamers geïsoleer. Nogtans glo ek dat individuele onderwysers dien as magtige agente van verandering gegewe hul outoriteit binne hul klaskamers. Hier volg ek Comber (2011:346):

I would argue that now more than ever it is important, following Foucault, to realize that we are freer than we feel, that creating enabling learning spaces for diverse student populations is contingent upon a revival in pedagogical imagination.

Institusionele kulture wat samewerking tussen personeellede verwelkom en multidissiplinêre spanwerk op prys stel, sal die soort pedagogiese werk kan lewer wat vir die suksesvolle voorsiening van inklusiewe onderwys vereis word. Skoolleiers en -bestuurders behoort so ’n konteks te skep om onderwysers en steunpersoneel in staat te stel om in veilige en ondersteunende omgewings saam te werk.

## 7. Samevatting

Kanaänskool is ’n voorbeeld van ’n “nuwe skoolruimte” – ’n komplekse, dinamiese samevloeiing van ras, taal, kultuur, (ab)normaliteit, leerhindernisse en spesiale onderwys – teen die agtergrond van ’n “nuwe Suid-Afrika” waar inklusiewe onderwys as die dryfkrag van

verandering dien. Hierdie tipe inklusiewe skoolruimte is egter in die voorgestelde ruimte verbeel, in beleidsdokumente neergepen, en bestaan grootliks in diskoerse. Ek argumenteer dat Kanaänskool, soos vele (dalk die meeste) skole in Suid-Afrika, steeds sukkel om werklik inklusiewe ruimtes te skep.

Die werk van die onderwysers by die skool word bepaal deur 'n kombinasie van besluitnemingsprosesse, beleidsvoorskrifte en die begrip van onderrig- en leerkontekste vir diverse leerders en leerderbehoefte. Die interaksie tussen bestuurders en onderwysers skep dus 'n bepaalde kultuur waarbinne die onderwysers hulle dagtake verrig. Die artikel toon aan hoe die onderwysers in verhouding tot die oorheersende diskoerse en kultuur by Kanaänskool geposisioneer is. My uiteindelige doel met die groter navorsingsprojek was om ondersoek in te stel na die praktyke waardeur onderwysers klaskamers skep en subkulture vorm in die lig van hulle skool se konteks en kultuur. Hierdie artikel berei dus die weg vir die bespreking van onderwyserssubjektiwiteit en pedagogiese praktyke by 'n spesiale skool.

Die bevindinge hierin kan nie maklik veralgemeen word nie. Die bepaalde konteks van Kanaänskool as verklaring vir die deelnemers se optrede en sienings word erken. Beperkte navorsing is onderneem oor hoe onderwysers deur hulle pedagogiese praktyke klaskamer-subkulture in Suid-Afrikaanse skole skep. Daarom dra hierdie artikel by tot die ontluikende literatuur oor die sosiologie van inklusiewe onderwys. Onderwysers se verhale oor hulle lewensloop, sosialiseringsprosesse en pedagogiese praktyke word selde vanuit hulle eie oogpunt gehoor. Die bevindinge en gevolgtrekkings in hierdie studie bied 'n blik op die veelvuldige realiteite waarvoor onderwysers te staan kom wat die KABV vir 'n uiteenlopende groep studente in inklusiewe klaskamerruimtes, hetsy by hoofstroom-, voltdiens- of spesiale skole, moet aanbied.

## **Bibliografie**

Ainscow, M. 2005. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7):5–20.

Aitchison, J.J.W. 2003. Struggle and compromise: A history of Adult Basic Education from 1960 to 2001. *Journal of Education*, 29:123–78.

Allan, J. 2008. *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Nederland: Dordrecht, Springer.

Ball, S.J. 2003. The teacher's soul and the terror of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2):215–228.

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

Bowen, G.A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2):27–40.

- Burger, J. en A. Fataar. 2018. Skoolhoofde se leierskapspraktyke wat betrekking het op die skepping van “fisiese ruimtes” om gesonde leeromgewings by hul skole te vestig. *LitNet Akademies*, 6(3):225–42.
- Çelik, Ç. 2017. *Institutional habitus and educational achievement: A comparative case study in Germany and Turkey*. Istanbul Policy Center, Istanbul, Turkye.
- Collins, J. 1992. *Social reproduction in classrooms and schools*. New York: Albany.
- Comber, B. 2011. Making space for place-making pedagogies: Stretching normative mandated literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(4):343–8.
- Donohue, D. en J. Bornman. 2014. The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(2):1–14.
- DvO (Departement van Onderwys). 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Engelbrecht P., S.M. Kriegler en M.I. Booysen. 1996. *Perspectives on learning difficulties – international and South African realities*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Engelbrecht, P., M. Nel, S. Smit en M. van Deventer. 2016. The idealism of education policies and the realities in schools: The implementation of inclusive education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5):520–35.
- Fataar, A. 2010. Youth self-formation and the “capacity to aspire”: The itinerant “schooled” career of Fuzili Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, 28(3):34–45.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and punish: the birth of the prison*. Vertaal deur A. Sheridan. Londen: Penguin.
- Frelin, A. en J. Grannäs. 2014. Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improving Schools*, 17(2):135–47.
- Govender, S. en A. Fataar. 2015. Historical continuities in the education policy discourses of the African National Congress, 1912–1992. *South African Journal of Education*, 35(1):1–8.
- Grenfell, M. (red.). 2008. *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Durham: Acumen.
- Gulliford, R. en G. Upton. 1994. *Special educational needs*. Londen: Routledge.
- Hirst, E. en J.A. Vadeboncoeur. 2006. Patrolling the borders of otherness: Dis/placed identity positions for teachers and students in schooled spaces. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3):205–27.
- Hobson, D. en A. Titchen. 2005. *Phenomenology*. In Somekh en Lewin (reds.) 2005.
-

Hunter, M. 2019. *Race for education: Gender, white tone, and schooling in South Africa*. New York: Cambridge University Press.

Jansen, J. 2001. Image-ining teachers: Policy images and teacher identity and South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4):242–6.

Klikauer, T. 2015. What is managerialism? *Critical Sociology*, 21(7-8):1103–19.

Kriegler, S. 1989. The learning disabilities paradigm: Is it relevant to the South African context? *International Journal of Special Education*, 4:165–71.

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

Lynch, K. 2014. New managerialism: The impact on education. *Concept*, 5(3):1–11.

Massey, D. 2005. *For space*. Londen: SAGE Publications.

McGregor, J. 2003. Making spaces: Teacher workplace topologies. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3):353–77.

—. 2004. Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3):347–72.

Middleton, S. 2014. *Henri Lefebvre and education: Space, history, theory*. Londen: Routledge.

Naicker, S.M. 2000. *From apartheid education to inclusive education: The challenges of transformation*. *International education summit for democratic society*. Michigan, VSA: Wayne State University Detroit.

Nkabinde, Z.P. 1997. *An analysis of educational challenges in the new South Africa*. Lanham, Maryland, VSA: University Press of America.

Prosser, J. 2007. Visual methods and the visual culture of schools. *Visual Studies*, 22(1):13–30.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. *Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2012. *Statistical release (Revised) P0301.4: Census 2011*. Pretoria: Stats SA.

Slee, R. 2001. Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3):385–97.

Soja, E.W. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.

Somekh, B. en C. Lewin (reds.). 2005. *Research methods in the social sciences*. Londen: SAGE Publications.

---

- Sparkes, A.C. 2007. Embodiment, academics, and the audit culture: A story seeking consideration. *Qualitative Research*, 7(4):521–550.
- Tsolidis, G. 2008. The (im)possibility of poststructuralist ethnography – researching identities in borrowed spaces. *Ethnography and Education*, 3(3):271–81.
- Tupper, J., T. Carson, I. Johnson en J. Mangat. 2008. Building place: Students’ negotiation of spaces and citizenship in schools. *Canadian Journal of Education*, 31(4):1065–92.
- Van der Walt, J.L. 2017. Neoliberalism and education: A reformational-pedagogical perspective (Part 1). *Koers*, 82(1):1–11.
- Van Wyk, M. en L. le Grange. 2017. Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *LitNet Akademies*, 14(2):540–64.
- Vermaak, A. 1993. *Die geskiedenis van XXX<sup>1</sup>, 1652–1905*. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Webb, J., T. Schirato en G. Danaher. 2002. *Understanding Bourdieu*. Australië: Crows Nest, New South Wales, Allen & Unwin.
- Zhu, C., G. Devos en Y. Li. 2011. Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asian Pacific Education Review*, 12(2):319–28.

## Eindnota

<sup>1</sup> Vir anonimiteit word die buurtnaam uit die titel van die Vermaak-bron weggelaat.