

Konstruering van die akademiese *habitus*: 'n analitiese outo-etnografie van 25 jaar in die akademiese wêreld

Eleanor Lemmer

Eleanor Lemmer: Kollege vir Opvoedkunde, Unisa

Opsomming

Navorsing oor die narratiewe van die persoonlike en professionele geskiedenis van individuele akademici is besig om veld te wen namate navorsers toenemend gebruik maak van outo-etnografie, 'n onlangse toevoeging tot die kompendium van kwalitatiewe navorsingsmetodes om aspekte van die akademiese lewe in 'n veranderende hoërondewyskultuur te ondersoek. In hierdie artikel word verslag gedoen oor die ontwikkeling van 'n akademiese *habitus* deur die loop van 'n lang akademiese loopbaan deur gebruik te maak van analitiese outo-etnografie as metode. Die oogmerk was om die self van die skrywer te koppel aan die spesifieke sosiale, historiese en kulturele kontekste van die universiteit deur gebruik te maak van 'n Bourdieuaanse verklaringsraamwerk met die sleutelbegrip *habitus* en die geassosieerde begrippe *veld*, *spel* en *kapitaal*. Analitiese outo-etnografie bied 'n kreatiewe instrument om die self in die teks sigbaar en aktief te maak, en 'n analitiese instrument om sosiale prosesse aan die hand van 'n spesifieke teoretiese agenda te abstraher en te verduidelik. Die verhaal is gekonstrueer volgens vier oorvleuelende skryffases: die aanvanklike of inleidende fase; die daaropvolgende fase; data-ontleding en -interpretasie; en verslagskrywing. Daar word aandag gegee aan die rol van geheue en geheuesteunmiddels om 'n akkurate verhaal te produseer, asook aan maatreëls wat getref is om met informante buite die self in wisselwerking te tree ten einde die geloofwaardigheid van die teks te versterk. Die bevindings word aangebied as 'n chronologiese narratief wat illustreer hoe akademiese *habitus* in verskillende sosiale kontekste gekonstrueer en herkonstrueer is namate die skrywer van posisie na posisie beweeg het binne die universiteit as veld. Van deurslaggewende belang vir die vorming van *habitus* was die akkumulاسie van vorme van kulturele kapitaal en lidmaatskap van akademiese gemeenskappe waarin weerstand gebied kon word teen konvensionele *habitus* of waar *habitus* selfs teen sigself verdeeld geraak het in nuwe spelsituasies, soos die skrywer se termyn in universiteitsadministrasie. Akademiese *habitus* het ook stabiliteit gebied ten tye van persoonlike krisis en is aangepas om te voldoen aan die nuwe eise van die spel in 'n veranderende hoërondewyskultuur gekenmerk deur herstel van sosiale onreg, performatiwiteit en bestuurdersheerskappy. Daar word tot die slotsom gekom dat analitiese outo-etnografie 'n bruikbare roete tot selfbegrip en sosiale begrip van die akademiese lewe bied.

Trefwoorde: analitiese outo-etnografie; Pierre Bourdieu se sosiale teorie; *habitus*; veld; 'n spel speel; universiteit; kulturele kapitaal

Abstract**Constructing the scholarly *habitus*: an analytic autoethnography of twenty-five years in academe**

Social, cultural and economic trends in higher education worldwide are increasingly putting pressure on the professoriate and the value of its historical role in academe. Extant themes in the higher education research literature focus primarily on grand narratives documenting megatrends in the transformation of universities. Local, small-scale and in-depth studies on the experiences of individual academics are less common. To address this gap, narratives of the personal and professional histories of individual academics are gaining ground as researchers turn to autoethnography, a recent addition to the compendium of qualitative research methods, to explore aspects of academic life in a changing higher education culture.

This article reports on the development of scholarly habitus over a lengthy academic career at a South African university, using analytic autoethnography as method. The aim was to link the author's self to the specific social, historical and cultural contexts of the university, using a Bourdieuan explanatory framework with the key concept of habitus and associated concepts of *field*, *game*, *capital* and *position*. Through the Bourdieuan lens, habitus is understood as a set of lasting, acquired dispositions developed through membership of a social group, which function as principles that generate and organise practices. Habitus does not function only, or even primarily, at the level of explicit consciousness. Over time, internal structures become embodied within the individual and work in a deeper, practical and often pre-reflexive way. Scholarly habitus gives the academic his/her sense of place and that of others in the context of the lived environment, the university. Habitus thus predisposes academics to choose behaviour which appears to them to be most appropriate to the achievement of a desired outcome with regard to their prior experiences, available resources and the prevailing power relations.

Autoethnography is defined as that genre of writing that aspires to combine ethnographic (looking outward at a world beyond one's own) and autobiographical (gazing inward for a story of one's self) intentions. Data collection and analysis are systematic and intentional, thus distinguishing autoethnography as a research method from autobiography or memoir writing. A further distinction is made between evocative autoethnography and analytic autoethnography. The former aims to engender an emotional resonance in the reader, thus constituting a therapeutic tool for both author and reader with regard to a particular experience. The style of the evocative text is poetic, performative and literary. In contrast, analytic autoethnography's primary use lies in its function as a theoretical tool to analyse and interpret a broader set of social phenomena through an individual experience. The narrative reported here demonstrates the following features of the analytic mode. It refers to work in which the researcher is a full member in the research group or setting: visible and active in the text; dedicated to a high degree of analytic reflexivity; and committed to an analytic research agenda focused on improving a theoretical understanding of broader social phenomena.

This story was constructed according to four overlapping stages of writing: the preliminary phase; the subsequent phase; data analysis and interpretation; and report-writing. The role of memory and memory supports in producing an accurate story, and measures taken to interact with informants beyond the self to enhance textual credibility are addressed. Ethical requirements were met by ensuring the anonymity of persons mentioned, by inviting key co-actors to read the narrative, and by a public presentation in the context where events had

taken place. The final report has been presented as a chronological narrative which illustrates how scholarly habitus was constructed and reconstructed in different social contexts as I moved from position to position within the university as field. Consideration has been given to the formation of the dispositions associated with my position of origin: childhood, schooling and undergraduate experience. Thereafter, the socially constructed landscape and my primary positions and their peculiar properties, which afforded me sufficient agency to initiate my movement from a school teacher to a self-directed professional academic, are depicted. The narrative covers my stint in teaching at a teacher training institution in a neighbouring country before my entry into academe at the only comprehensive distance education university in South Africa. The highly fragmented and polarised social and political context of higher education during the latter half of the 1980s, as well as the conservative and masculine, albeit collegial, ethos of the university is described.

The account of my early career history portrays how I accumulated forms of cultural capital and established membership of academic communities through my doctorate, publications, research expertise as a qualitative researcher, and community engagement. Attention is given to the powerful role played by associations formed with informal sponsors and mentors and alliances with peers. My career trajectory also illustrates how conventional habitus shaped by institutional and cultural expectations can be resisted by the individual once credibility within the field has been established. Further, the narrative also explores how habitus can be divided against itself in new situations of game-playing, such as a sideways career move into university administration. My three-year term as faculty administrator allowed the permeation of boundaries between a smaller disciplinary niche and the broader university community and provided new routes to academic capital. However, the development of additional dispositions required by the position was stressful and the role robbed me of the spontaneity of the academic arena to which I had been accustomed and in which I had functioned adroitly.

A short but significant section of the narrative is devoted to the resilience provided by habitus in a time of personal crisis due to the death of my husband, a fellow academic with whom habitus had been shared. The final stage of the narrative deals with my current position as research professor and my relocation to an off-campus office. In this situation some of the turbulence of an organisational culture transformed over a period of twenty-five years has been avoided. Here reference is made to the insidious global forces of performativity and managerialism which have replaced the former collegial ethos of the university. These influences, together with post-apartheid university reform characterised by social and racial redress, threatened the sense of place owned by all actors in the university as field and created a changed workplace imbued with heightened strain. The concluding conundrum raised by my narrative is how I shall disinvest myself of habitus developed during a lengthy academic career which will soon be terminated by mandatory retirement.

The article concludes with an appraisal of the contribution that my autoethnography may make in the broad field of educational research. Despite its limitations as a highly particularised and personal story, I conclude that analytic autoethnography presents a useful route to self-understanding and social understanding of the academic life.

Key words: analytic autoethnography; Pierre Bourdieu's social theory; habitus; field; game-playing; university; cultural capital

1. Inleiding

Die professoriaat word histories beskou as die beliggaming van die idee van die universiteit, maar die sosiale en kulturele kohesie daarvan kom toenemend onder druk te midde van wêreldwye veranderinge op die gebied van hoër onderwys (Altbach, Reisner en Rumbley 2009:89). Temas in die hoëronderwys-navorsingsliteratuur fokus primêr op groot narratiewe waarin die megatendense in die transformering van universiteite gedokumenteer word (Altbach e.a. 2009; Enders en De Weert 2009; Brewe en Lucas 2009; Nelson 2010; Scott 2009). Daar bestaan relatief min plaaslike, kleinskaalse en dieptestudies oor die subjektiewe ervarings van individuele akademici, die maniere waarop hulle onderrig gee en navorsing doen, en die vorming van hul professionele identiteit teen die agtergrond van die veranderende landskap van hoër onderwys (Trahar 2009; 2011a). Die leemte met betrekking tot dit wat bekend is oor die beleefde ervaring van akademici ten tye van persoonlike of institusionele uitdagings word gevul deur 'n klein maar groeiende aantal skrywers wat gebruik maak van outo-etnografie as navorsingsmetode (Hellsten en Goldstein-Kyaga 2011; Hernandez, Sancho, Creus en Montane 2010; Jago 2002; Rodriguez 2009; Walford 2004).

Outo-etnografie is 'n kwalitatiewe navorsingsmetode waarna verskillende skrywers onderskeidelik verwys as self-narratief, persoonlike narratief, outo-observasie, eerstepersoonsweergawe en persoonlike etnografie (Walford 2004:406). Schwandt (2007:17) definieer outo-etnografie as “a particular form of writing that seeks to unite ethnographic (looking outward at a world beyond one’s own) and autobiographical (gazing inward for a story of one’s self) intentions”. Dataversameling en -ontleding is sistematies en intensioneel, wat outo-etnografie as 'n navorsingsmetode onderskei van die skryf van 'n outobiografie of memoir (Ngunjiri, Hernandez en Chang 2010). Die navorser beklee egter 'n unieke plek as 'n deelnemer-waarnemer van sy/haar eie ervaring en is dus betrokke by die konstruksie van 'n portret van die self eerder as van die Ander (Tillman-Healey en Kiesinger 2001:82). Hierdie gebruik van die navorser as subjek word nie alleen toegelaat nie, maar ook gevalideer (Ellis en Bochner 2000:733). Gannon (2006:475) verklaar: “In autoethnography, the subject and object of research collapse into the body/thoughts/feelings of the (auto) ethnographer located in his or her particular space and time.” Die doel is om die self aan die kulturele wêreld te bind: die self in verhouding tot andere in 'n sosiale konteks. Outo-etnografie verken die wyse waarop die self deur die omringende konteks beïnvloed en gevorm is en hoe die self gereageer het op, of in konflik was met, kontekstuele invloede (Ellis en Bochner 2000:738). Outo-etnografie is dus 'n instrument vir sowel individuele as sosiale begrip (Ellis en Bochner 2000; Bochner en Ellis 2002; Ellis 2007).

As 'n nuwe en opkomende navorsingsmetode word outo-etnografie tans nog gekenmerk deur aansienlike debat oor teoretiese en metodologiese kwessies. Veral word outo-etnografie gekritiseer weens 'n gebrek aan teoretiese betrokkenheid (Gannon 2006:478). Sentraal tot hierdie debat is Anderson (2008) se onderskeid tussen twee breë tipes outo-etnografie: die evokatiewe of realistiese outo-etnografie en die analitiese outo-etnografie. Evokatiewe outo-etnografie het ten doel om by die leser 'n emosionele resonansie met die skrywer te skep, en die nut daarvan as terapeutiese instrument vir sowel skrywer as leser word sterk verdedig

(Ellis en Bochner 2000). Die vorm en register van die evokatiewe teks is poëties, performatief en literêr; die klem is op die verhaal (Ellis en Bochner 2006:446). In teenstelling daarmee word die funksie en waarde van analitiese outo-etnografie as 'n teoretiese instrument vir die ontleding en interpretasie van 'n breër stel sosiale verskynsels ewe sterk bepleit (Anderson 2006:380). Om te voorkom dat binêre van hierdie tipes outo-etnografie gemaak word, stel Ngunjiri e.a. (2010:3) 'n kontinuum voor waarop voorbeelde van etnografiese geskifte geplaas kan word, afhangende van die navorser se doelwitte en die vernaamste eienskappe van die skryfprojek.

In hierdie artikel maak ek gebruik van analitiese outo-etnografie om ondersoek in te stel na die vraag: Hoe word akademiese habitus in die universiteit as veld ontwikkel en volgehou deur die loop van 'n lang akademiese loopbaan? Om hierdie vraag te beantwoord, gebruik ek 'n self-narratief van my eie ervaring van meer as 25 jaar in die akademiese wêreld op 'n wyse wat trag om my persoonlike self te verbind aan die breër sosiale en kulturele konteks van die akademiese omgewing waarin ek gewerk het. Die keuse van outo-etnografie as metodologie het sy oorsprong in 'n vorige studie wat gefokus het op die verhale van die professionele lewe van senior professore (Lemmer 2012). Terwyl ek data van die deelnemers in hierdie studie versamel het, het my eie ervaring naas dié van die deelnemers om aandag gevra, en het ek die moontlikheid oorweeg om outo-etnografie te gebruik om my eie loopbaantrajek te bevra. As 'n kwalitatiewe navorser het ek nooit daarvan weggeskram om erkenning te gee aan, en trouens te put uit, die biografiese verhouding tussen my navorsing en my private asook my professionele self nie.

In outo-etnografie, 'n redelik onlangse toevoeging tot die kompendium van kwalitatiewe metodes (Denzin 1997), het ek 'n kreatiewe instrument gesien om die self, onvermydelik teenwoordig in die agtergrond van enige navorsingsprojek, meer sigbaar en aktief te maak in die teks, en daardeur 'n geldige dimensie van menslike ervaring toe te voeg wat rykheid en kleur tot die bevindings kan bydra en voorsiening kan maak vir dieper vlakke van refleksiwiteit (Anderson 2008:168). Met inagneming van die kontinuum van outo-etnografiese moontlikhede het ek meer geneig na 'n analitiese outo-etnografie, gebaseer op 'n Bourdieuaanse siening van akademiese kontekste wat wentel rondom die sleutelbegrippe *habitus*, *veld*, *posisie* en *kapitaal*.

2. 'n Bourdieuaanse siening van akademiese kontekste

Volgens die sosiale teorie van die Franse sosioloog Pierre Bourdieu (1990:53) word *habitus* verstaan as 'n stel durende, verworwe disposisies of geneigdhede wat ontwikkel het deur lidmaatskap van 'n sosiale groep en wat funksioneer as beginsels wat praktyke genereer en organiseer. Habitus as sodanig bestaan nie net kognitief in die bewussyn van die akteur nie, maar sluit 'n beliggaamde sin van plek in wat geopenbaar word in die liggaamshouding, styl en manier waarop die akteurs hulself (ge)dra (Bourdieu 1985:12). Habitus funksioneer dus nie slegs, of selfs primêr, op die vlak van eksplisiete bewustheid nie. Met verloop van tyd

raak interne strukture beliggaam en werk dit op 'n dieper, praktiese en dikwels prerefleksiewe wyse.

In die geval van die professoriaat oriënteer habitus “the actions of [the professorial body] who act unconsciously and yet who are attuned to the collective ends ultimately most suited to their individual and collective interests” (Bourdieu 1984:149). Akademiese habitus gee aan die akademikus (en die universiteitsadministrateur as nog 'n agent in die akademiese wêreld) sy/haar sin of bewussyn van plek en dié van andere in die konteks van die geleefde omgewing, die universiteit. Habitus sluit aannames, oortuigings en gedraginge in betreffende die betekenis van akademiese geleerdheid, byvoorbeeld wat beskou kan word as geldige verwagtings van die voorsitter van 'n akademiese departement, die vereistes vir aanstelling en bevordering tot die professoriaat, en die aanvaarbare tydsduur vir die voltooiing van 'n verhandeling (Neumann en Pallas 2006:440). Habitus predisponeer akademici dus om gedrag te kies wat vir hulle die toepaslikste lyk vir die bereiking van 'n verlangde uitkoms met betrekking tot hul vorige ervarings, beskikbare hulpbronne en die heersende magsverhoudinge (Bourdieu 1985). Blootstelling aan nuwe ervarings kan in die meeste gevalle reeds bestaande persepsies versterk, hoewel aanpassing van, of selfs weerstand teen, konvensionele habitus kan voorkom. Habitus is dus duursaam maar nie ewig nie, kragtig maar nie deterministies nie (Bourdieu en Wacquant 1992:133).

Wederkerig afhanklik van die idee van habitus is Bourdieu se siening van die universiteit as veld. Binne die universiteit lei die konstante uitoefening van dissipline-gekoppelde disposisies tot die ontstaan van die verskillende subvelde (bv. die suiwer wetenskappe en die toegepaste wetenskappe) waarin sosiale aktiwiteite georganiseer is, elk volgens sy eie reëls (Bourdieu en Wacquant 1992:17). Die universiteit as breë sosiale veld tesame met sy subvelde het sy eie onderskeidende reëls waarvolgens konflik en mededinging om die grootste gewin deur die deelnemers uitgespeel word (Bourdieu 1990:90). “Speel” of deelname aan die veld word vergelyk met 'n spel waarin aksie nie alleen streng nakoming van die reëls behels nie, maar ook 'n aanvoeling van hoe om te speel. Laasgenoemde hang nie net af van 'n mens se vermoë nie, maar ook van jou intuïtiewe responsiwiteit op die aksies van ander in dieselfde veld (Taylor 1993:45). Om te speel en te wen in die “spel” van die akademiese wêreld verg van akademici om 'n konsekwente gedragswyse van behoorlike optrede te ontwikkel, 'n styl waarvolgens hulle strategies kan deelneem, 'n ander persoon se gedrag prerefleksief kan voorsien en daarvolgens kan reageer of improviseer (Calhoun 2011:362). Hierdie tipe intuïtiewe aanvoeling ontwikkel selde vinnig: dit word gewoonlik oor 'n lang tydperk deur ervaring in die veld verwerf.

Die begrip *veld* is nou verwant aan die konsep van *kapitaal*: die kennis, ervaring en konneksies wat aktEURS na 'n veld neem en/of versamel wanneer hulle “die spel wen” of suksesse in 'n bepaalde veld behaal (Bourdieu en Wacquant 1992:10). In sy empiries-gebaseerde ontleding van die universiteitsveld, *Homo academicus*, onderskei Bourdieu (1984:45–8) tussen die volgende soorte kapitaal: die kapitaal van universiteitsmag, aangedui deur administratiewe posisies; die kapitaal van wetenskaplike mag, aangedui deur toekennings en prestige-onderligposisies; die kapitaal van intellektuele roem, aangedui deur

navorsingspublikasies; en die kapitaal van politieke of ekonomiese mag, aangedui deur lidmaatskap van openbare liggame of deur hoër inkomste wat verdien word deur professore in hoëstatusvelde soos die regte of medisyne. Kapitaal in die universiteit, soos in ander velde, besit simboliese dimensies wat eise om mag, erkenning en agting legitimiseer (Bourdieu 1987:17). Dus maak die universiteit 'n ruimte uit waarin die akademikus deel het aan in intense mededinging om die hoogste gewin: erkenning en agting van die kollegiaat asook verdere kapitaal. Dus word posisies van mag, loopbaanuitkomst en ander uitkomst bepaal deur die hoeveelheid kapitaal wat besit word en die gewig daarvan (Bourdieu 1984:63).

In aansluiting by my oortuiging van die bruikbaarheid van habitus as analitiese instrument vir 'n begrip van die akademiese wêreld het ek die onlosmaaklike verhouding wat volgens Bourdieu (1990b:86) tussen habitus en individuele geskiedenis bestaan, in aanmerking geneem as bestaansrede vir die gebruik van habitus as definiërende konsep in die ontleding van my eie geskiedenis. Ek is ook gelei deur Bourdieu se sterk geloof in die noodsaaklikheid van navorserrefleksiwiteit, 'n posisie wat hy in al sy werke verdedig. In 'n Bourdieuaanse sin verwys *refleksiwiteit* na “the capacity to look analytically at oneself, to take an external view of one’s actions” (Calhoun 2011:375). In sy “laaste lesing”, getitel *Sketch for a self-analysis*, wat kort voor sy dood geskryf is, onderwerp Bourdieu (2007) hom, “as if by a final challenge, to the exercise of reflexivity that he had defined throughout his life as a researcher as one of the necessary preliminaries to scientific research” (Editions Raisons D’Agir 2003:x). Die outo-etnografie in hierdie artikel word dus onderlê deur Bourdieu se meesterlike demonstrasie van hoe die subjek inderdaad die self kan skryf, hoewel Bourdieu self nooit verwys het na die Anglo-Amerikaanse tendens in die sosiale wetenskappe genaamd outo-etnografie nie (Gannon 2006:478).

3. Metodologiese raamwerk

Soos reeds genoem, neem hierdie outo-etnografie 'n analitiese posisie in binne die kontinuum tussen die evokatiewe en die analitiese. Ek verduidelik hierdie posisie verder deur te verwys na Anderson (2006; 2008) se proposisies vir analitiese outo-etnografie en deur hierdie proposisies in verband te bring met die tipe verhaal wat ek geproduseer het. Anderson voer aan dat analitiese outo-etnografie betrekking het op werk waarin die navorser: (a) 'n volle lid is van die navorsingsgroep of -omgewing; (b) sigbaar en aktief is in die teks; (c) verbind is tot 'n hoë mate van analitiese refleksiwiteit; en (d) verbind is tot 'n analitiese navorsingsagenda gefokus op die verbetering van 'n teoretiese begrip van breër sosiale verskynsels.

Ek is sedert 1984 tot vandag toe voltyds in diens in hoër onderwys en is dus deur beroepsdeelname 'n legitieme en volledige lid van die sosiale wêreld wat die fokus van my studie uitmaak. In my outo-etnografiese teks het ek gepoog om myself sigbaar en aktief te maak deur 'n mededeling van my eie intieme ervarings en te vertel hoe hierdie ervarings verband gehou het met kwessies wat betrekking het op die akademiese wêreld. Verder het ek gepoog om analitiese refleksiwiteit te bereik deur te streef na 'n self-bewuste besef van die wederkerige invloed tussen my en die navorsingsomgewing (Anderson 2006:172). Ten slotte

het ek doelgerig gewerk vanuit die analitiese agenda wat ek hier bo beskryf – ’n Bourdieuaanse verklaringsraamwerk – om die sosiale prosesse wat deur ’n lang sosiale en institusionele leerproses by die ontwikkeling van akademiese habitus betrokke is, te abstraher en te verduidelik.

3.1 Konstruering van die teks

Wanneer ’n relatief nuwe navorsingsmetode soos outo-etnografie gebruik word, daag dit die navorser uit om genoegsame aandag aan metodologiese besonderhede te gee ten einde te voldoen aan die aanvaarde standaard van konvensionele akademiese werk, maar sonder om die ruimte wat daargestel is vir die uiteindelijke produk, die verhaal self, te kompromitteer (Wall 2006). Teen hierdie agtergrond het ek in die gedeeltes wat volg, ’n bondige ouditspoor gelaat wat aantoon hoe ek te werk gegaan het om data in te samel, te ontleed en verslae te skryf, en watter maatreëls ek getref het om die geloofwaardigheid van my verhaal te versterk. Hieruit blyk reeds die invloed van my habitus as navorser, wat vereis dat alle aspekte van ’n navorsingsontwerp verdedigbaar is ten einde ’n kritiese akademiese gehoor te bevredig.

Om die konstruering van my verhaal, asook die gepaardgaande ontleding en interpretasie, te verduidelik, verwys ek na die fases van outo-etnografiese geskifte soos geïdentifiseer deur Njungiri e.a. (2010, Figuur 2): die aanvanklike fase (self-skryf en self-refleksie); die daaropvolgende fase (bykomende dataversameling, self-skryf en self-refleksie); data-ontleding en -interpretasie (datahersiening en -kodering); en verslagskrywing (die skep en uiteensetting van betekenis). In die praktyk was hierdie fases nie so netjies verpak nie; ek het voortdurend tussen verskillende skryffases beweeg en dikwels tydens ’n enkele skryfsessie in al vier fases gewerk. In hierdie aktiwiteit het ek gedeel in die unieke ervaring van die outo-etnograaf wat besig is met ’n ondersoekwyse wat beskryf word as “designed to be unruly, dangerous, vulnerable, rebellious, and creative” (Ellis en Bochner 2006:433).

In die aanvanklike fase het ek ’n tydsorde geskep deur groot lewens- en loopbaangebeure chronologies te lys (Chang 2008:74). In die daaropvolgende fase het ek bronne geraadpleeg waarna Plantinga (1992:9) verwys as geheuesteunmiddels: foto’s, afskrifte van persoonlike korrespondensie, klankopnames en gepubliseerde weergawes van onderhoude wat ek deur die loop van my professionele loopbaan toegestaan het, blog-inskrywings en joernaalmymerings. Dit het die metodologiese funksie vervul van “harde” data wat gebruik is as steun vir “sagte” indrukke (Duncan 2004). Ek was intens bewus daarvan dat ek moes voldoen aan die verwagte eise van diegene wat my werk vir ’n vaktydskrif sou moes evalueer dat ek geheue moes staaf deur na artefakte te verwys (Muncey 2005) en moes toon hoe ek oormatige vertrouwe in die rol van geheue ingekort het (Chang 2008:83). Terwyl ek geskryf het, het ek egter gevind dat ek toenemend staatgemaak het op my bank van herinneringe, ’n strategie wat sterk deur ander outo-etnografe verdedig word (Coffey 1999; Sparkes 2000; Wall 2008). Net soos Wall (2008:45) en Sparks (2000:26) huldig ek die siening dat narratiewe wat in geheue geanker is, gewoonlik nie bevraagteken word wanneer ’n etnograaf ’n onderhoud met ’n deelnemer voer nie. Op soortgelyke wyse behoort ’n mens se eie geheue, wat jy self noukeurig peil en ondersoek ten einde ’n narratief daar te stel wat krities deur jou eweknie-

lesers gelees word, dieselfde mosie van vertrouwe te geniet. Gedurende hierdie tweede skryffase het ek dus 'n vollediger beskrywing van gebeure, verhoudings en ervarings opgebou terwyl ek alreeds begin teoretiseer het deur self-reflekterende aantekeninge te skryf.

Tydens die fase van data-ontleding en -interpretasie het ek van Bourdieuaanse begrippe gebruik gemaak om kenmerke aan sekere ervarings, gebeure en emosies in my verhaal te heg en dit daarna in voorlopige rubrieke te groepeer. Tydens die skryf van die finale verslag het ek besluit om die materiaal losweg te organiseer volgens die “bepalende momente” of kritieke tydperke in my verhaal. Ek het telkens teruggekeer na 'n Bourdieuaanse ontleding van akademiese kontekste om die prosesse van die ontwikkeling van habitus te verduidelik. Terwyl ek die teks gekonstrueer het, het ek aantekeninge gemaak van die uitwerking wat die noukeurige bestudering van my eie posisie en my geïnternaliseerde strukture op my gehad het. Hierdie aantekeninge toon dat ek deel in die kwesbaarheid wat opgeteken is deur die onsigbare gemeenskap van outo-etnografe (Jago 2002:22) wanneer ons gekonfronteer word met die risiko wat die blootstelling van die intimiteit van ons verhaal aan die openbare domein inhou. Die poging “to subject [one’s] experience, set out as honestly as possible, to critical confrontation, as it were any other object” (Bourdieu 2007:1) was 'n geweldige uitdaging.

3.2 Maatreëls rondom geloofwaardigheid en etiese aspekte

Die mate waarin die outo-etnograaf sy/haar narratief behoort te verifieer deur gebruik te maak van meer tradisionele valideringstegnieke was die onderwerp van hewige debatvoering (Brunsdon en Lotter 2011:4). Hoewel alle lewensgebeure tyd- en konteksgebonde is en in die meeste gevalle in die teenwoordigheid van andere voorkom, bly ons oorvertelling en interpretasie van gebeure en verhoudings idiosinkraties (Josselson, Lieblich en McAdams 2006). Alle stories behels selektiewe geheue en 'n rekonstruksie van die realiteit vanuit 'n individuele gesigspunt; in die meeste verhale is daar oordrywings, weglatings en selfs valshede, en tog bly dit die waarheid oor 'n mens se realiteit (De Vault 1997:261; Plantinga 1992:8). In hierdie verband onderskei Sparkes (1996:467) tussen “facts [which] refer to events that are believed to have occurred, facticities [which] describe how those facts were lived and experienced by me” en “fiction [which] is the narrative I construct to deal with these real or imagined facts and facticities”. Desnieteenstaande behoort die outo-etnograaf as navorser sover moontlik aan te toon dat hy/sy 'n verhaal geproduseer het wat aanneemlik, geloofwaardig, betroubaar, eties verantwoordelik en dus verdedigbaar is (Ellis 2004:124). Vandaar my verdere opmerkings.

In die beskrywing van die skryfproses het ek gemeld dat ek geheuesteunmiddels vir die konstruering van my outo-etnografie gebruik het. Nog 'n vorm van validering is geleë in die getuienis van andere, dit wil sê die validering wat gebied word deur die mede-akteurs wat teenwoordig is in die verteller se verhaal, wat weer verband hou met die outo-etnograaf se verantwoordelikheid om te voldoen aan etiese vereistes met betrekking tot die openbaarmaking waaraan andere in 'n self-narratief blootgestel is (Chang 2008). Ek het gepoog om aan hierdie vereiste te voldoen deur in gesprek te tree met die sleutelpersone

(beskikbare kollegas en gesinslede) in my teks (Ellis 2007:3) sodat hulle bewus was van en toestemming verleen het vir enigiets wat ek oor hulle gesê het. Ek het toegespitste gesprekke gevoer met diegene na wie Anderson (2006:175) verwys as “informants beyond the self” (in hierdie geval my kollegas) wat gehelp het om te verseker dat gedeelde loopbaanervarings akkuraat voorgestel word en dat hulle ingelig was oor en toegestem het tot enige verwysings wat ek na hulle gemaak het, al was dit anoniem. Verder was daar twee openbare aanbiedings van hierdie artikel voor kundige gehore: ’n fakulteitskollokwium by my instelling wat bygewoon is deur sowat 50 kollegas, van wie baie intieme “getuies” van alle fases van my akademiese loopbaan was asook mededeelnemers aan verskeie van die gebeure wat verhaal word; en ’n internasionale konferensie wat bygewoon is deur akademiese eweknieë wat ten volle lid is van die sosiale wêreld van my studie en wat terugvoer gegee het oor die lewensvatbaarheid van teoretiese toepassing. Veral eersgenoemde het ’n geleentheid gebied om feitelike inligting te kontroleer, om subjektiewe interpretasies van gebeure te bespreek, en vir die inkorting van ’n narsistiese fokus op die self, wat in outo-etnografie vermy behoort te word (Chang 2008:83). My finale posisie in hierdie verband word die beste uitgedruk deur Sparkes (1996:467), wat sê: “As a reader, you may assume that I have not deliberately fabricated details and [I have] limited myself to events I remember or think happened as I attempt to rewrite myself.”

4. Die verhaal

4.1 Proloog: lokalisering van die huidige self

“Onthou hierdie toneel, onthou dit altyd. Dit is die uiteinde van prof T se hele loopbaan en eendag sal dit vir jou presies dieselfde wees.” Stapels weggegooide verhandelings, boeke en vaktydskrifte het oor die vloer in die gang voor prof T se kantoor gestrooi gelê in afwagting van die bode wat daagliks met sy trollie verantwoordelik was vir die verwydering van die detritus van die akademiese lewe – papier. Terwyl ek versigtig my weg deur die verstrooide paperasse gebaan het, het ek doelbewus die toneel in my geheue afgeëts. Hierdie insident het ek dikwels deur die loop van die afgelope 26 jaar aan ander mense beskryf. Ek was ’n beginner-akademikus toe dit gebeur het, ’n dosent met twee jaar ervaring, wat geesdriftig en volhardend ’n bewustheid van my eie plek en dié van ander probeer absorbeer het in die konteks van my werkplek, die universiteit.

Vandag is ek *homo academicus* (Bourdieu 1984).

Sentraal tot my funksionering staan die akademiese habitus, die disposisies of geneigdhede wat my daaglikse praktyke as ’n professionele akademikus genereer en organiseer (Bourdieu 1990:53). Habitus funksioneer nie in my eksplisiete bewustheid nie. Oor die jare het die interne strukture van die universiteit waar ek werk en die strategieë wat daardie strukture ontlok, in my beliggaam geraak sodat dit intuïtief en onbewustelik funksioneer in my fisieke houding, styl en manier van praat, van dink, van wees (Bourdieu 2004:43). Selfs in nie-akademiese sosiale kontekste waarin ek kan vermy dat my posisie geïdentifiseer word deur

stil te bly oor my titel en te sê: “Ek? Ek werk by die universiteit” (ek kan per slot van rekening ’n bibliotekaris, ’n klerk, ’n sekretaresse wees), kan ek hierdie disposisies slegs onderdruk en nie daarvan ontslae raak nie.

Tans is ek navorsingsprofessor, ’n posisie wat in Januarie 2011 deur my instelling ingevoer is. Die navorsingsprofessor is uitsluitlik verantwoordelik vir nagraadse studieleiding, navorsing en mentorskap en is nie belas met onderrigwerk nie. Hierdie opdrag sonder my af juis vir die funksies van die akademiese wêreld wat ek die meeste geniet – hoewel daar nooit werklik iets was wat ek nie geniet het nie, afgesien van nasienwerk en uitgerekte komiteevergaderings. Sedert Julie 2006 is daar as deel van ’n ander strategie van my instelling toestemming aan my verleen om van die huis af te werk – in my deurmekaar studeerkamer wat uitkyk oor die breë stoep van my ou grasdakhuis, met my honde aan my voete. Soos die stereotiepe akademikus is ek onwillig om enigiemand toe te laat om my boekrakke af te stof of naby my lessenaar te stofsuij. Ononderbroke sessies van staar na die rekenaarskerm het gelei tot ’n stywe rug, wat besig is om ’n beroepsgesondheidsrisiko te raak. Soggens word ek vroeg wakker met verstandige planne: om teen die middag gou saam met ’n vriendin koffie te drink, of om die roetine met ’n huishoudelike takie te onderbreek. Saans hou ek op werk sonder dat ek enige van hierdie dinge gedoen het. My werk sluk my in. Ek het ’n teësin in foonoproepe en my e-posse word geskryf sonder inleidende hoflikhede. Ek ervaar ongeduld met administratiewe versoeke om roetine-inligting en met onvermydelike gebeure op die kampus wat my van my lessenaar wegneem. Maar wanneer ’n nagraadse student opdaag vir ’n konsultasie, bestee ek ure aan die bespreking van ’n netelige navorsingsontwerp. Ek sal my eie werk onderbreek om die konsepwerk te lees van diegene vir wie ek as mentor optree, om die struktuur van hul referate te hersien, om hulle te adviseer oor hul loopbaanopsies. Ek is so trots op hul prestasies soos ’n ma op haar kinders.

Op my al minder wordende besoeke aan die kampus vir komiteevergaderings, om boeke aan die biblioteek terug te besorg of om lêers af te haal word ek deur sekuriteitspersoneel, kollegas of administratiewe personeel begroet met vrae soos: “Haai Prof, is jy nog hier rond? Jy werk mos van die huis af, nè?” “Hoeveel jaar het jy nog oor?” Vier jaar lê tussen my en my verpligte aftrede op 65; die vooruitsig van na-aftrede-kontrakte is in die huidige universiteitsklimaat nie rooskleurig nie. Dan sal ek, net soos prof T, die verhandelinge, die verouderde boeke wat ek geskryf of saamgestel het en die voosgeblaaiede vaktydskrifte bymekaarmaak, dit in herwinningsakke stop en op die sypaadjie uitsit vir die weeklikse papierherwinning. En wat dan van habitus, daardie stelsel van disposisies, nie permanent nie, maar sekerlik stabiel en durend, wat deur jare van ervaring verwerf is (Bourdieu 2004:44)? Wat gebeur by aftrede met daardie dimensie van die individu, die self, “the seemingly most real of realities” (Bourdieu 1987:7)?

My gevoelens oor die naderende einde van ’n lang akademiese loopbaan wissel tussen paniek en opgewonde afwagting. Maar ek leef nie in ’n voor-aftrede-insinking nie, verre daarvandaan. Die afgelope vyf jaar was my produktiefste jare in die versameling van die akademiese wêreld se valuta: publikasies, toekennings, interne en eksterne beoordelings, toegang tot navorsingsfondse en konferensiebywoning. Dus: Hoe word habitus afgeskud

wanneer 'n mens die veld verlaat, wanneer lidmaatskap van die sosiale groep nie meer saak maak nie? Ek kyk skuins na Bourdieu se aantreklike profiel op die omslag van 'n boek langs my rekenaar. Ek daag hom uit: “Dis nou seker 'n vraag wat u, o hoogs deurlugtige Franse professor, nooit nodig gehad het om te beantwoord nie, of hoe?”

4.2 Naspeuring van die oorsprong van habitus

In sy *Sketch for a self-analysis* doen Bourdieu (2004) aan die hand dat daar ten minste 'n mate van oorweging geskenk word aan die vorming van die disposisies wat verband hou met 'n mens se posisie van oorsprong. In 'n inleiding tot sy bespreking van sy kinderdae, skooldae en voorgraadse ervaring, merk hy op (Bourdieu 2004:4): “To understand is first to understand the field with which and against which one has been formed.” Die vorming van *homo academicus* begin reeds lank voor 'n akademiese aanstelling. Disposisies wat gevorm is deur 'n mens se familie van oorsprong en jou leerderskap op skool funksioneer sterk in volwasse praktyke in 'n spesifieke veld (Bourdieu 2004:84). “The habitus acquired in the family is at the basis of the structuring the school experience [...] the habitus transformed by the action of the school [...] is in turn at the basis of all subsequent experiences [...] and so on, from restructuring to restructuring” (Bourdieu in Bourdieu en Wacquant 1992:134).

My familie van oorsprong is wit Engelssprekende Suid-Afrikaners van Britse afkoms. Drie van my grootouers het in die vroeë 1900's na die land geïmmigreer; slegs 'n ouma aan moederskant is hier uit 'n geslag Britse Setlaars gebore. 'n Bietjie genealogiese navorsing oor my voorsate bring handelaars, boere en 'n kleindorpse bankier aan die lig – almal sonder enige noemenswaardige opvoeding. My ouers, eersteslag-Suid-Afrikaners, het nooit hul hoërskoolopleiding voltooi nie. My pa was afdelingsbestuurder in 'n groot visserymaatskappy; my ma was 'n huisvrou. Albei het sterk middelklaswaardes voorgestaan: stoïsimisme, spaarsamigheid, hardwerkendheid en pligsbesef. Soos baie Engelssprekende Suid-Afrikaners gedurende die apartheidsera het hulle 'n posisie van politieke pragmatisme ingeneem: 'n gematigde posisie waarin rasseverdraagsaamheid en vryheid van spraak voorgestaan is. Politieke aktivisme is, net soos godsdienstige ywer, met afkeer bejeën. Opvoeding, veral hoër onderwys, waartoe hulle geen toegang gehad het nie, is met eerbied en ontsag bejeën (Bourdieu 1990a:54). My pa het op private Katolieke skole vir my en my broer besluit, teen aansienlike persoonlike opoffering, en het die studie van Latyn en wiskunde aangemoedig. My sukses op skool was 'n bron van ouerlike trots, maar belonings was beperk tot 'n tweerandnoot en 'n “Sorg nou dat jy dit volhou!” om te keer dat my karakter aangetas word. Ek het sekere voorregte geniet: in eksamentye is my daaglikse huistake verminder om my meer tyd vir studie te gee. My ouers het hulle streng daarvan weerhou om ooit daarna te verwys dat ek “slim” is; die enigste toegewing was hul erkenning van my harde werk – 'n waardeskatting van die self wat ek geïnternaliseer het en nooit afgeskud het nie.

In hierdie konteks het ek die eerste en enigste gegradueerde in my kerngesin geword, en een van net 'n paar in my uitgebreide familie. Tot op hede handhaaf my familie van oorsprong 'n stilte betreffende my loopbaanprestasies. Sou die onderwerp ter sprake kom, word daar van my verwag om dit weg te praat om verleentheid te voorkom. In hierdie tipe sosiale omgewing

gee die spanning tussen dit wat hoog aangeslaan word en terselfdertyd as 'n gevaarlike bron van ydelheid beskou word, aanleiding tot wat Bourdieu (2004:100) beskryf as 'n gesplete habitus, “the durable effect of a very strong discrepancy between high academic consecration and low social origin [...] inhabited by tensions and contradictions”.

Spore van daardie hoë akademiese eerbetoon het geblyk uit die verering wat my ouers uitgespreek het op gereelde Sondagritte verby die klimop-begroeide mure van die Universiteit van Kaapstad of uitstappies na die Universiteit Stellenbosch se statige kampus. Hul ambisie vir 'n universiteitsopvoeding vir hul kinders is slegs deur my eie betowering oortref terwyl ek gekyk het na studente op fietse tussen die lesingsale. Sonder die presedent van familieledede met 'n universiteitsopvoeding het ek geen konkrete idee gehad van die universiteitslewe nie. Maar ek het op skool verlief geraak op die wêreld van idees, en 'n algemene disposisie tot leer ontwikkel – 'n “aangekweekte” habitus (Bourdieu 1967:344) – en ek het besef dat as ek hierdie passie wou volhou, 'n universiteitsopvoeding noodsaaklik was. My skoolmeisie-ambisies is aktief aangemoedig deur my leerkrigte, Ierse nonne en afgestudeerdes van die Universiteit van Dublin. Ek kan ook die wyse waarop ek 'n aanvoeling begin ontwikkel het vir die spel van die spel van die akademiese wêreld terugvoer na my posisie as skoolmeisie. Om te speel en te wen in die “spel” van 'n enkelgeslag godsdienstige skool in die 1960's het 'n delikate mengsel van konformiteit en sterk uitgesprokenheid geveer. My kloosteropvoeding het voorbeeldige leergierigheid beloon, en terselfdertyd aansienlike ruimte gebied vir pront opinies en, interessant genoeg, vir verskille. As Protestant is ek veel meer speelruimte gegun as my Katolieke klasmaats om andersdenkende sienings te lug. Om my mededingers om klaspryse en ander eerbetone te kon verbystek, moes ek 'n styl hê, strategies maar nie aggressief nie, wat my in staat sou stel om prereflektief 'n leerkrig se geduld te antisipeer ten opsigte van hoe ver ek 'n kontroversiële argument kon voer en om te improviseer sodat die tradisionele respek vir gesagsfigure wat tuis en op skool verwag is, nie gekompromitteer word nie. Die repertoire van moontlike response wat deur hierdie opvoeding verwerf is, sluit die kuns in om teenstrydige, selfs ondermynende, sienswyses met 'n mate van hoflikheid te balanseer.

Dit het my goed te pas gekom toe ek oorbeweeg het na 'n nuwe posisie as studentelid van 'n Engelssprekende minderheid aan die Universiteit Stellenbosch in 1969 en later in soortgelyke posisies as lid van 'n taalminderheid in die werkplek. My voorgraadse dae het ek deurgebring in 'n staat van intense emosionele en intellektuele opwinding. Die grasieuse omgewing van die Stellenbosch-kampus, gekombineer met die geleentheid om my in kennis te verdiep, het 'n Camelot van betowerende afmetings geskep. Die habitus van die skoolmeisie is herstruktureer tot iets meer terwyl ek my in beskeie navorsing begeef het vir lang kritiese opstelle en 'n kykie gekry het in die opwinding wat onafhanklike navorsing kon bied. Ek het ook gou geleer om die briljante universiteitsdosente van die middelmatiges te onderskei. Maar enige drome van 'n nagraadse trajek in Engelse letterkunde is vrywillig kortgeknip deur 'n vroeë huwelik en gesinsvorming in die middel-1970's.

4.3 Lokalisering van die veld

“Who would think to recall a trip without having an idea of the landscape in which it took place?” vra Bourdieu (2000:302). Teen die vroeë 1980's het die fisiese topografie van my lewe verskuif van die sagte groen van die Wes-Kaap na die geskroeië koppies rondom Windhoek, hoofstad van die voormalige Suidwes-Afrika (vandag Namibië). Maar dit was die uitsonderlike mengsel van die sosiaal-gekonstrueerde landskap en die posisies wat ek in daardie tyd beklee het wat my genoeg dryfkrag gegee het om te begin beweeg van amateuragtige hoërskool-Engels-onderwyseres tot 'n self-riktende professionele akademikus.

In Januarie 1981 was die primêre posisies wat ek beklee het, eggenote, ma en onderwyseres terwyl ek met my gesin in die destydse Suidwes-Afrika gewoon het. Interessant genoeg was my posisie as eggenote nie 'n beperking nie – dit het eerder gepaard gegaan met eie spesifieke kenmerke en mag (Bourdieu 2000:300) wat nie net in daardie stadium belangrik was nie, maar dit ook in die toekoms sou wees vir my daaropvolgende loopbaan. Ons verhuising uit Suid-Afrika is teweeg gebring deur my man se aanstelling as dosent in teologie by die embrionale universiteit wat in Windhoek gestig is. So was ek, hoewel tweedehands, verbind met die akademiese lewe. My aanstelling as onderwyseres is gevorm deur die sosiale en politieke kragte wat in die land aan die werk was: die voormalige Duitse kolonisasie, die betwiste administrasie deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Party-regering, 'n grensoorlog, en veral die land se posisionering as 'n gefragmenteerde veeltalige samelewing wat verplig was om Afrikaans as lingua francate aanvaar. Sosiale toestande in Windhoek het 'n uiterste tekort aan gekwalifiseerde Engels-onderwysers ingesluit, veral Engelse moedertaalsprekers. Binne 'n week na ons aankoms in 1982 het my posisie verskuif van werklose huisvrou tot dié van 'n hoërskool-Engels-onderwyseres ten spyte van slegs 'n jaar se ervaring 'n dekade vroeër. Dit is in 1983 gevolg deur 'n aanstelling as junior dosent in Engels aan 'n beskeie onderwyserskollege verbonde aan die universiteit.

Hierdie aanstelling het 'n wesenlike stap uitgemaak in my daaropvolgende loopbaan-trajek in opvoedkunde en is gedeeltelik moontlik gemaak deur 'n ander ontwikkeling, naamlik my terugkeer na deeltydse universiteitstudie. My man het my sterk aangemoedig om terug te keer na sowel 'n loopbaan as verdere studie. Ek het gevolglik ingeskryf vir die graad BEd (Honneurs) aan die Universiteit van Suid-Afrika deur afstandsonderrig. Hoewel my voorgraadse hoofvak Engels was, het ek as 'n meer volwasse student gevoel ek beskik nie oor die tyd om te wy aan die intensiewe leesprogram wat vereis word vir nagraadse studie in Engelse letterkunde nie. Met twee kinders onder sewe jaar, 'n beperkte begroting om aan verdere opvoeding te bestee, en 'n brandende ongeduld om te vergoed vir die onderbreking in my diens het ek my opsies koelkop oorweeg. Ek het nagedink oor die betekenis en waarde van my destydse posisie en dié van ander posisies soos ek dit in daardie tyd objektief gesien het (Bourdieu 2000:302), dit wil sê, 'n loopbaan in Engels teenoor 'n loopbaan in opvoedkunde.

Ek het reeds as voorgraadse student die onuitgesproke hiërargie waargeneem waarvolgens die akademiese dissiplines georden word (Bourdieu 1984:54). Engels as 'n moderne taal het die status van 'n suiwer wetenskap geniet (Bourdieu 1984:122) en ook my persoonlike passie verteenwoordig. Maar daar was geen waarborg dat 'n laatkommer soos ek suksesvolle

toegang tot 'n universiteit se Engels-departement sou kry nie. Enige kapitaal waaroor ek beskik het met betrekking tot kennis, ervaring en konneksies (Bourdieu 1984) wat geassosieer was met 'n gemeenskap van universiteitsdosente wat in Engels spesialiseer, was onbeduidend. Meer nog, ek het die moontlikheid om vinnige toevoegings tot daardie kapitaal te maak as baie skraler geskat as die moontlikheid om loopbaanvooruitsigte te bou in 'n algeheel nuwe veld, naamlik die opvoedkunde. Opvoedkunde is grootliks beskou as 'n "paria" (Bourdieu 1984:230) in sy hoedanigheid as 'n toegepaste wetenskap wat 'n stryd gevoer het om volle legitimiteit en wat op sy beurt weer aan sy eie deeldisiplines geboorte gegee het. Maar opvoedkunde het vir my die kortste afstand verteenwoordig wat tussen twee punte beweeg kon word, 'n afstand wat ek nou in die kortste moontlike tyd wou aflê.

Ek kan duidelik 'n insident onthou wat daardie besluit illustreer. Een aand het ons my man se kollegas en hulle vrouens, almal universiteitsdosente, in ons huis onthaal. Ek het my uit die geselskap verskoon om ons dogtertjies in die bed te sit. Ek was binne hoorafstand van die geselskap en het geluister hoe die groep kla oor die stadige vordering van hul doktorsale navorsing – my man was reeds jare lank besig met sy verhandeling. Hy en sy groep het die oortuiging gedeel dat 'n waardige doktorsale verhandeling die produk was van 'n uitgerekte en martelende oefening wat nie verhaas kon word sonder om akademiese uitmuntendheid in te boet nie. Ek het dit beskou as traagheid en 'n onverskoonbare gebrek aan ambisie. Ek het jaloers nagedink oor my eie verleentheidwekkende gebrek aan die basiese kwalifikasies wat nodig was om toegang tot die speelvelde van die universiteit te verkry. Ek het 'n eed geneem: "Maak nie saak hoe ver ek nou agter hulle is nie, ek sal hulle almal klop. Ek sal my doktoraat voor enigeen van hulle kry!" Ek het dit gedeeltelik reggekry deur drie nagraadse grade ('n honneurs-, meesters- en doktorsgraad) in minder as vyf jaar daarna te behaal, en teen daardie tyd was ek reeds as senior lektor aangestel.

In 1985 het ek 'n BEd Honneurs-grad cum laude behaal. Ek het nou twee jaar ervaring in onderwyseropleiding gehad en het van tyd tot tyd lesings aan (voorgraadse) eerstejaarstudente gegee. Die veld wat ek betree het, is gestig deur die embrionale universiteit (Akademie vir Tersiêre Opvoeding) en sy satelliet-onderwyserskollege wat 'n mens die gevoel gegee het van 'n nuwe grondgebied waarin die pad oopgekap is deur vreeslose jong pioniers. Die gemeenskap van akademici, selfs die mees senior dosente, het min ervaring gehad en baie was steeds besig om nagraadse kwalifikasies te verwerf. Uit noodsaak moes intreevlak-dosente institusionele beleid, kurrikula en handboeke skryf, universiteitsreëls en regulasies opstel, as departementele voorsitters dien en nuwe personeel keur. Akademiese egalitarisme het geheers.

Daar was oorvloedige geleentheid vir die insameling van kapitaal, as akademikus of as administrateur, en dit was vir almal beskikbaar. By etlike geleenthede het ek in strategiesebeplanningsvergaderings langs die rektor gesit. In die besonder onthou ek 'n vergadering wat weg van die kampus af by 'n natuurreservaat gehou is. Ek onthou dit om twee redes: naelskraapse ontkoming van 'n skerpioenbyt terwyl ons in 'n boma onder die doringbome gesit het, en my lewendige argumentering met die rektor oor verskeie kwessies. Die resultaat van my voortvarendheid was 'n aanbod om by sy span aan te sluit as 'n soort

toespraakskrywer, wat ek van die hand gewys het. Ek het weggeskram van selfs net die gedagte om uit die akademiese wêreld gehaal te word om 'n soort verheerlikte sekretaresse te wees.

In 1986 het ek vir die meestersgraad ingeskryf en my studieleier, 'n professor met 'n goeie reputasie in vergelykende opvoedkunde aan Unisa, het my voorstel om oor vrouekwessies te werk, geesdriftig aanvaar. Ek en my man, wat albei nou besef het dat ons loopbane 'n gesamentlike belang gevorm het, het suksesvol aansoek gedoen om doseerposte aan Unisa, my nuwe alma mater, en in Desember 1986 het ons gesin na Suid-Afrika verhuis om hierdie poste te aanvaar. So het die landskap nogeens verskuif.

Die sosiale en politieke konteks van die Suid-Afrikaanse hoër onderwys in die tweede helfte van die 1980's was hoogs gefragmenteer en gepolariseer: die Afrikaansmedium-instellings het die apartheidstaat gesteun, die Engelsmedium-instellings het histories 'n kritiese posisie teenoor die staat ingeneem, en instellings vir swart studente was grootliks gemarginaliseer. Die aard van die veld wat deur Unisa gebied is, is deur 'n hoë mate van ambivalensie gekenmerk. As 'n afstandsonderrig-entiteit sonder studente op kampus was dit die enigste universiteit wat 'n baie groot rasgemengde studentegemeenskap bedien het, maar die akademiese personeel was wit, hoofsaaklik manlik en Afrikaanssprekend, meestal gegradueerdes van Afrikaansmedium-universiteite en draers van die akademiese ingesteldheid wat in hul tuisinstellings beoefen is. Die gemeenskap van akademici in die opvoedkunde is oor die algemeen gekenmerk deur 'n diepgesetelde gerigtheid op die konserwatiewe waardes van neo-Calvinisme en Christelik-Nasionale Onderwys. Die intellektuele diskoers is oorheers deur die filosowe van die opvoedkunde, wie se woordryke beoefening van 'n pseudofilosofie wêreld verwyder was van die woedende skoolgeweld waardeur swart skole ontwrig is en wat die finale ondergang van apartheid voorafgegaan het.

4.4 Deur die poorte van Camelot

Ten spyte van die beperkinge van hierdie universiteitsveld wat ek as dosent betree het, het ek dit as Camelot beskou, 'n gerespekteerde koninkryk waarvan die deure wonderbaarlik twee keer oopgegaan het om my 'n tweede kans te gee: as 'n terugkerende student en as 'n universiteitsdosent. Hier sou ek 'n salaris betaal word om te doen waarvan ek die meeste hou: lees, skryf en onderrig. My baie onlangse ervaring as 'n afstandsonderrigstudent aan Unisa het alreeds vorm gegee aan 'n sekere idee van die tipe universiteitsdosent wat ek graag wou wees: behulpsaam, ondersteunend en studentgesentreer – maar ook van die tipe waarmee ek my nie wou identifiseer nie.

Die Camelot wat ek betree het, was egter geen Oxford of Harvard nie. Die versameling modernistiese geboue teen Muckleneukrant met hul uitsig oor Pretoria was ontwerp om funksioneel te wees en die etos te beliggaam van 'n instelling gerig op die voorsiening van massa-hoëronderwys aan volwasse, deeltydse studente – goedkoop gelewer deur middel van gedrukte korrespondensiekursusse. Die doolhof van lang, vensterlose gange het geelbont linoleumvloere gehad; die eindelose rye identiese bruin deure het na hokkieskantore geleid; in die betonruimtes tussen die geboue en kafeterias was geen student te sien nie, weens die

afstandlewering van kursusse. Tog was die werksomstandighede wat in die 1980's deur dié universiteit moontlik gemaak is, benydenswaardig. Die infrastruktuur was uitmuntend: die bes-toegeruste biblioteek in die land; 'n geoliede administrasie wat die groot getalle registrasies seepglad geprosesseer het en tallose pakke studiemateriaal geproduseer en regoor die land, die kontinent en die wêreld versend het; uitstekende werksomstandighede (kantoorure tot etenstyd en 'n ruim aantal buigsame navorsingsdae weg van die kampus); en oorvloedige befondsing vir navorsing en buitelandse besoeke. Die akademiese kader was destyds groter as die administratiewe komponent en is beskou as die hartklop van die instelling. Ten spyte van die ideologiese konserwatisme was die institusionele kultuur kollegiaal, met die minimum toesig en verslagdoening. Die akademiese lewe is beslis gevorm deur die eiesoortige aard van dosering deur afstandsonderrig. Die klem was op doeltreffende onderrig (eerder as navorsing) soos beliggaam in die doeltreffende ontwerp en tydige aflewering van korrespondensiemateriaal, twee maal per jaar 'n reeks goedvoorbereide lesings wat landwyd aan studente aangebied is, en die hoflike hantering van telefoniese en skriftelike studentenvrae. Kontak met studente was dus beperk tot nagraadse studente wat seldsame besoeke aan die kampus gebring het vir konsultasies met studieleiers.

Die kultuur van die fakulteit waarby ek aangesluit het, was oorwegend manlik en homogeen – konserwatief, Afrikaanssprekend, en wat ideologie betref, ondersteuners van die destydse politieke bestel. Om 'n plek in hierdie gemeenskap te verwerf het ek intuïtief staatgemaak op my bewese strategie van die speel van 'n spel – hardwerkendheid en geesdrif gekombineer met 'n gedrewe ambisie om die items van my eie loopbaan-agenda vinnig te bereik – destyds gekonkretiseer in meesters- en later doktorsale navorsing oor genderkwessies.

Die Departement van Vergelykende Opvoedkunde en Onderwysbestuur waarby ek aangesluit het, was die tweede kleinste departement in die fakulteit, met 'n doseerpersoneel van elf. Die aard van die deeldisipline vergelykende opvoedkunde met sy fokus op die internasionale het 'n eienskap van openheid aan die gemeenskap verleen. Dit is versterk deur die departementele voorsitter, 'n buitenissige mens met 'n uitdagende minagting vir die kulturele “heilige koeie” van die akademiese status quo. Hy en my studieleier het saamgespan om die verlammeende eenvormigheid in die fakulteit te verbreek deur “buitestanders” as personeel aan te stel – ek was Engelssprekend, openlik krities oor manlike bevoorregting, en het alternatiewe politieke en godsdienstige sienings gehad. Die enigste twee vroue op dieselfde posvlak as ek, dr N en me T, was verwelkomend. Hulle het spoedig die prys waarom ons almal meegeding het, blootgelê. Bevorderings is grootliks beheer deur die voorsitter, en mans het voorkeurtogang tot hoër status en dus beter-betalende posisies verwag en ontvang.

Algehele sukses in die departement was afhanklik van die suksesvolle besit van kapitaal: die hulpbronne wat ervare akademici na die veld kon bring in 'n nuwe aanstelling, of dit wat 'n nuweling soos ek moes versamel ten einde te kon wen in die spel (Bourdieu en Wacquant 1992:10). Ek het vinnig die waarde gesnap van die doktoraat, publikasies, navorsingstoekennings, konferensiereferate (verkieslik in die buiteland), die studieleiding van nagraadse studente en lidmaatskap van die senaats- en fakulteitskomitees. Die aanknoop van netwerke met buitelandse akademici was van besondere belang in daardie tyd van

akademiese isolasie weens internasionale opposisie teen apartheid. Ek het ook kennis geneem van die simboliese dimensies van sodanige kapitaal wat geldigheid verleen het aan 'n professor se eise in die gemeenskap (Bourdieu 1984:93). 'n Invloedryke professor kon byvoorbeeld met sukses druk uitoefen vir die aanstelling of bevordering van 'n protégé; hy kon 'n uitgewer oorreed om 'n manuskrip te aanvaar; of op sy portuur reken om hulle neer te lê by sy argument in komitees en sy stem te steun. Nuweling-akademiëci kon ook plaasvervangend kapitaal opbou via die mag wat uitgeoefen is deur so 'n persoon se studieleier en sy/haar onuitgesproke borgskap.

Op my eerste dag by die werk het ek 'n illustrasie beleef van die wyse waarop kapitaal meer kapitaal voortbring (Bourdieu 1984:91). My studieleier het my genooi om 'n hoofstuk te skryf vir die teks in vergelykende opvoedkunde waarvan hy die mederedakteur was. Ek het hierdie aanbod sonder huiwering aanvaar, selfs al het dit beteken dat ek die hoofstuk sou moes skryf gelyktydig met die voltooiing van my meestersverhandeling binne ses maande. Op ons rit huis toe het ek vol vertroue aan my man gesê: "Ek gaan 'n skrywer word." Hoewel my studieleier nie die magtigste professor in die departement was nie, het hy oor aansienlike wetenskaplike en intellektuele kapitaal beskik weens sy reputasie as 'n gepubliseerde skrywer en ervare studieleier. Ek het intuïtief aangevoel dat sy ondersteuning as voog en borg voordelig sou wees. Inderdaad, so werk die strategieë van habitus wat ek vinnig besig was om aan te leer: dit funksioneer dikwels op 'n onbewuste vlak (Bourdieu 1984:91).

Verdere betrokkenheid in die gemeenskap is bewerkstellig deur ons departement se eiesoortige praktyke wat deur interne en eksterne kontekste gevorm is. Die voorsitter se eksentriek leierskap en die aard van die subdissipline, tesame met die bloedige konflik wat afgespeel het juis in die skole waarvan die personeel die grootste gros van ons deeltydse studente uitgemaak het, asook die tentatiewe onderwysbeleid van die skaduregering van die African National Congress (ANC), het 'n voortgaande debat in die departement aangevuur. 'n Rammelende teetrollie het die oggend-teepouse aangekondig en ons het in die portaal vergader, die dik porseleinkoppies uit 'n reuse-teekan volgeskink en geargumenteer, mekaar in die rede geval, by die een diskussie na die ander betrokke geraak, en nog lank daarna in gesprek buite ons kantore getalm.

In hierdie konteks het ek myself as 'n vergelykende opvoedkundige begin identifiseer. My denke is grootliks gevorm deur my studieleier se funksionalistiese benadering tot die onderwysstelsel, met 'n sterk klem op Sadleriaanse kragte (Higginson 1994). Die dissipline self het wye speelruimte aan 'n navorser gebied, "a space of possibilities" (Bourdieu 1984:80), deurdat dit uiteenlopende navorsingsbelangstellings geakkommodeer het. Die voorsitter het ons dikwels herinner: "Ons navorsingslens is so wyd soos Afrika!" Teoretiese hegemonie kon gesien word in 'n positivistiese epistemologie en 'n tradisionele afhanklikheid van kwantitatiewe navorsingstegnieke. My frustrasie met die tekortkominge van laasgenoemde het ruimte geskep vir weerstand deurdat ek die eerste persoon geword het om kwalitatiewe navorsing in my eie departement in te voer.

Ek was op soek na 'n gepaste navorsingsontwerp vir die empiriese komponent van my doktoraat. Gedurende 'n konsultasie het my studieleier terloops voorgestel dat ek gesels met

dr S in die Departement Opvoedkundige Sielkunde, wat onlangs “iets nuuts” gedoen het. Ek het voortvarend uit sy kantoor gestorm op soek na dr S, vir wie ek toe per toeval op die trap raakloop. Met min verduideliking het sy my haar verhandeling, met ’n beskrywing van haar gebruik van veldwerk en onderhoudvoering, in die hand gestop. Ek was in vervoering – dit was presies waarna ek instinktief gesoek het. Ek het myself intensief geskool deur al die standaard kwalitatiewe tekste te lees wat in die 1980’s gepubliseer is, en die tweede kwalitatiewe doktorsale studie in die fakulteit geproduseer, met ’n stewige metodologiese verdediging om wat ek vermoed het ’n oningewyde eksamenkomitee sou wees, te oortuig. Daarmee het ek my geposisioneer binne ’n ander “onsigbare kollege”: navorsers wêreldwyd wat teoretiese beheer ontworstel het uit die positivisme wat navorsing in die opvoedkunde oorheers het.

4.5 Vakleerlingskap: om habitus te verwerf en te weerstaan

My vakleerlingskap as *homo academicus* het niks gemeen gehad met die formele mentorskapprogramme wat nou so hoog in die mode is as deel van die induksiekurrikulum vir beginner-akademici in my instelling nie. Indien habitus verg dat oortuigings en gedrag met betrekking tot die betekenis van vakgeleerdheid geïnternaliseer word (Bourdieu 1984), dan het ek dit deur osmose geleer van die ervarenes, die gerespekteerdes en die uitnemendes.

Van my studieleier, prof O, het ek die styl oorgeneem om ’n voorstel te struktureer, sy “padkaart” waarin navorsingsvrae, doelwitte en metodes elegant saamgehang het. Ek volg hom na met sy “So what?”-uitdaging ná ’n oorsig van die literatuur oor ’n onderwerp. My eie toesig oor doktorsale studente is vir altyd gevorm deur hierdie vroeë lesse in samehangende redenering. Maar teen sommige oortuigings het ek weerstand gebied, soos sy verwagting van wat Bourdieu (1984:87) noem *gravitas*: “the healthy slowness which people like to feel is in itself a guarantee of reliability in writing a thesis”. Hierdie siening is bekragtig deur institusionele regulasies: ’n doktorsale student was verplig om twee keer te registreer voordat toestemming verleen is om die proefskrif vir eksaminering in te dien. Ek het hierdie siening reeds jare tevore teëgekome in die benadering van my man en sy kollegas tot die skryf van ’n proefskrif. As ’n ongeduldige laat beginner in die universiteitsveld het ek weerstand gebied teen die konvensionele habitus en die spel op my eie manier gespeel. Ek het “hoeke gesny” (Bourdieu 1984:87) en het spesiale toestemming verkry om my voltooië doktoraat binne 18 maande in te dien ná slegs ’n enkele registrasie.

’n Paar jaar later, nadat ek ’n mate van reputasie-kapitaal in die departement verwerf het, het ek ’n posisie lynreg teenoor prof O s’n ingeneem en die relevansie bevraagteken van die onderrighoud (en die gebruik van die handboek wat hy geskryf het) in die kursus wat ek aangebied het. Hier was die tydsberekening van my weerstand (Calhoun 2011:363) van groot belang. Op ’n vroeë stadium in my loopbaan sou dit my kanse gevaarlik benadeel het. Hoewel dit ’n stremming op ons verhouding geplaas het, was dit ’n aanduiding van die relatiewe outonomie van die akademiese ruimte wat ons inneem waarin gekonsolideerde magposisies uitgedaag kan word (Bourdieu 1993:39). Bowendien het ek reeds genoegsaam

as akademikus gevorder en was ek bereid om die risiko van die verlies van 'n beskermheer te loop ten gunste van onafhanklikheid.

Van prof E, as medeprofessor en die vrou met die hoogste posisie in ons departement, het ek die waarde geleer van onberispelike afronding – sowel intellektueel as fisiek. As 'n ma van vier was prof E se stewige publikasielyst, noukeurige akademiese werk en doelgerigte toewyding aan haar loopbaan legendaries. In 1993 was ons medeskrywers van 'n omvangryke handboek. Ek het haar uitgeslae onderhandelinge met die uitgewer dopgehou en gesien hoe noukeurig sy die werk van bydraende skrywers deurlees voordat sy hul manuskripte teruggestuur het met netjiese rooipen-kommentaar. Sy het geduldig en by herhaling die galeiproewe gelees, en selfs die boekomslag ontwerp. 'n Foto wat by die boekbekendstelling geneem is, toon ons albei onberispelik geklee in elegante boetiek-uitrustings, hare gekap en noukeurig gegriemeer. Sy was ambisieus en het 'n intense selfbewussyn gehad van die plek wat sy verwerf het in 'n manlik-oorheerste domein. Haar leiding was van onskatbare waarde, hoewel haar verhouding met my, soos al haar ander verhoudings, saaklik gebly het. In hierdie verband was dit twee betekenisvolle verbintenisse met portuur- eerder as beskermerfigure, aangegaan in twee spesifieke fases van my trajek, wat aansienlike stukrag aan my loopbaan verleen het.

Teen 1990 het ek my doktoraat behaal en 'n mate van akademiese reputasie verwerf, en daarmee saam volle lidmaatskap van die gemeenskap. In dieselfde jaar is me J in die departement aangestel. Sy het aan 'n liberale Engelstalige universiteit gegraduateer en onmiddellik deel geword van die intellektuele debat in die fakulteit. Met die beëindiging van die rasgesegregeerde skoolstelsel in die vroeë 1990's het sy haar navorsing gefokus op die opleiding van onderwysers vir 'n kultureel diverse skoolstelsel. Sy het befondsing verkry vir die indiensopleiding van onderwysers vir diversiteit en my genooi om by haar aan te sluit in wat later in ons “multikulturele *roadshow*” ontwikkel het. Ons het ons eie opleidingsmateriaal ontwikkel (wat later gelei het tot verskeie gesamentlike en solopublikasies) en wyd deur die land gereis om ná ure werkswinkels vir onderwyseropleiding aan te bied, dikwels met 'n mate van persoonlike risiko in politieke plofbare gemeenskappe.

Ons is voortgedryf deur die opwindende van die baanbrekerswerk wat ons gedoen het, nie net in ons voortgaande navorsing nie, maar deur die bekendstelling van 'n nuwe onderrigparadigma aan onderwysers van alle agtergronde. Die kennis van ons aktiwiteite in die departement is selektief bestuur: ons het nooit die volle omvang van ons gemeenskapsbetrokkenheid openbaar gemaak nie. Hierdeur het ek saam met me J kapitaal opgebou in die vorm van 'n aansienlike openbare reputasie vir kundigheid op die gebied van kulturele diversiteit. Erkenning deur 'n nuwe gehoor – skoolhoofde, onderwysers, amptenare in die provinsiale onderwysdepartement en nieregeringsorganisasies – het my siening van myself as navorser herdefinieer. Ek het ingesien dat my navorsing in die toekoms sou afhang van die sosiale bruikbaarheid daarvan in die lig van die golf van ontwikkelings in die postapartheid-konteks van skole. Die vennootskap met me J het slegs vier jaar geduur, waarna sy na 'n buur-instansie met beter vooruitsigte verskuif het.

'n Tweede vrugbare alliansie het in die tweede helfte van die 1990's met prof N tot stand gekom en geduur tot haar aftrede byna 15 jaar later. Hierdie keer is ek genooi om 'n nieformele onderwyseropleidingsprogram vir ouerbetrokkenheid te ontwikkel en aan te bied, 'n fokus wat goed ingeskakel het by my ervaring in diversiteitsopleiding. Hierdie vennootskap het 'n bykomende voordeel ingehou, naamlik kameraadskap in 'n universiteitsomgewing wat vinnig besig was om sy kollegiale aard te verloor. Die openbare prestige wat deur gemeenskapsbetrokkenheid verwerf is, is oor die algemeen geringgeskat deur die universiteit; slegs projekte wat ruim befondsing ingebring het, het 'n impak gemaak. Maar gemeenskapsdiens het aan my sowel 'n nuwe uitdrukkingswyse as professionele bevrediging gegee wat voortgevloei het uit die waarde wat ons navorsing vir diegene in die praktyk gehad het. Vir jare het 'n groot bron van vervulling vir my gelê in 'n moordende skedule van gemeenskapswerk, wat dikwels beteken het dat ek lang afstande alleen moes aflê na skole in townships en landelike gebiede; maar terselfdertyd het gemeenskapsdiens bygedra tot die empiriese grondslag van die meeste van my publikasies.

4.6 'n Habitus teen sigself verdeeld

My formele loopbaanvordering was vinnig: senior lektor in 1989, medeprofessor in 1992 en volle professor in 1996. Die enigste keer wat ek die pas moes markeer, was vir die medeprofessoraat: ek het twee keer aansoek gedoen voordat ek die pos gekry het. Ek beskou die volle professoraat wat ek in 1996 gekry het, as die stempel op my volle lidmaatskap van die akademiese gemeenskap, 'n prestasie waarop ek openlik trots was. Toe ek 'n werkwinkel vir onderwyseropleiding in 'n diep landelike gebied in Limpopo bygewoon het, het ek die verhoog gedeel met twee linguïste van 'n ander universiteit. Tydens die bekendstelling aan die onderwyser-gehoor het hulle ongeërg gevra om op die voornaam genoem te word. Ek was onbeskaamd toe my beurt kom: "Noem my asseblief Professor!" het ek aan die gehoor gesê: "Ek het baie hard gewerk vir hierdie titel." Die onderwysers het opgetoë hande geklap.

Teen die middel-1990's het die veld van die akademiese wêreld 'n metamorfose ondergaan onder die invloed van sosiale en historiese kragte wat na vore gebring is deur die aftakeling van apartheid. Die Fakulteit Opvoedkunde waarby ek in 1987 aangesluit het, is herstruktureer. Die ses dissiplinegebaseerde departemente is ontbind en die personeel is herskommel in drie departemente gebaseer op die fases van onderrig. Pogings om die dissipline-gemeenskappe, en dus die dissipline-diskoers binne hierdie strukture, te behou, het misluk. My lewendige dissiplinegebaseerde affiliasies is verswak in die herstruktureerde fakulteit en ek het min gemeen gehad met my nuut-toegewese departement. Nasionale hoëronderrigstransformasie ná die politieke verandering in 1994 is gekombineer met die dringende invoer van strategieë vir personeel-ekwiteit in ons instelling. Terselfdertyd, en in ooreenstemming met wêreldwye verandering op die gebied van hoër onderrig, het die organisasieklimaat beweeg van kollegialiteit na bestuurdersheerskappy.

Ek het uit hierdie verskuiwings probeer sin maak deur in my intreerede te verwys na die werk van 'n ander Franse intellektueel, Jean-François Lyotard, en die idee van die dood van die universiteit en die afsterwe van die dissiplines. Op hierdie kritieke moment aan die einde van

1995 het die driejaartermyn van die destydse visedekaan van die Fakulteit Opvoedkunde verstryk. Twee poste vir visedekaan is ingestel. Die posbektelers sou gekies word deur middel van 'n openbare stemproses deur fakulteitslede tydens 'n fakulteitsraadvergadering; die uitslag sou bepaal word deur erkenning van akademiese prestige en reputasie gemeng met die verwagte fakulteitspolitiek. Nóg die posisie van dekaan nóg dié van visedekaan is ooit deur 'n vrou gevul. Ek is genomineer, maar ek het gewifel. Prof L, een van die min vroulike professore in die fakulteit, het my na haar kantoor laat kom. Sy was 'n moederlike vrou, baie naby aan aftrede. Streng het sy my vermaan: "Jy was jare lank uitgesproke oor geleenthede vir vroue aan hierdie universiteit. Nou is dit tyd om die daad by die woord te voeg!" Terwyl die stemme in die Senaatsaal getel is, het me J my hand vasgegryp. Ons het 'n mate van wrywing ervaar in 'n vennootskap wat 'n mededingende snykant ontwikkel het, maar haar lojaliteit was onbetwisbaar. So het my skof as visedekaan (1996-2000) in Januarie 1996 begin. Dit het saamgeval met my intrede as volle professor. Ek was 45 jaar oud en het tien jaar tevore die universiteit betree. Die ander posisie is gevul deur prof M, 'n goeiehartige man met dekades se ervaring, insluitende die voorsitterskap van sy departement.

Aanvanklik was die sywaartse skuif na fakulteitsadministrasie as visedekaan opwindend. Die geleentheid om 'n sigbare rol te aanvaar, al was dit ondersteunend, het 'n nuwe bron van kapitaal geopen: universiteitsmag (Bourdieu 1984:75). 'n Visedekaan het geen lynbestuursfunksies gehad nie, maar as assistent van die dekaan diens gedoen. Die dekaan het lidmaatskap van universiteitskomitees aan my gedelegeer waar ek gefunksioneer het as 'n wederkerige kanaal van inligting na en van die fakulteit se uitvoerende komitee. Ek het ook seremoniële funksies vervul; ek het jaarliks namens die dekaan die reeks landsweye gradeplegtighede bygewoon. Ad hoc-pligte het ingesluit bemiddeling in geskille buite die fakulteit en verteenwoordiging by nasionale en provinsiale onderwysliggame wat uit die na-1994-hervorming voortgekom het.

Maar wat was die uitwerking van die beweging van die posisie van akademiese professor na administrateur? Sekerlik is die grense tussen my kleiner dissipline-nis en die breër universiteitsgemeenskap deurdring, wat vir my 'n hele nuwe wêreld in die universiteitsveld oopgemaak het. En sekerlik gaan 'n administrateur voort om op te tree in die belang van die akademiese wêreld. Maar bykomende dispoisies word vereis ten einde 'n ander spel te kan speel. Ek het agtergekom dat professore wat bedrewe navorsers in hul tuisdissiplines is, nie noodwendig vaardig, of selfs geïnteresseerd, is in universiteitbeleid en besluitneming nie. Verder is die verkiesing tot administrasie en die uitoefening van administratiewe mag geneig om die insameling van die kapitaal van wetenskaplike en intellektuele gesag te kompromitteer (Bourdieu 1984:96). Kapitaal in die universiteitsveld, hetsy wetenskaplike en intellektuele kapitaal wat deur onderrig, navorsing en publikasies verwerf is, hetsy universiteitskapitaal wat deur alliansies en netwerke verwerf is, kan aangroei slegs wanneer intensiewe tyd daaraan bestee word (Bourdieu 1984:95).

As visedekaan het ek steeds probeer om momentum te behou in nagraadse studieleiding, navorsing en gemeenskapsdiens, maar dit het tydsgegewys 'n hoë prys geveer. Ek het op 'n konstante vlak van stres gefunksioneer. Ek het ook dissonansie ervaar tussen myself as

akademikus en as lid van 'n ander korps, naamlik bestuur. Ek moes ongewilde besluite verdedig; ek moes vergaderings verduur wat gehou is volgens streng-toegepaste vergaderingkonvensies; ek moes die voortvarende, spontane kritiek wat ek so graag uitgespreek het, sluk. Ek kon die take wat van my verwag is, met 'n mate van selfvertroue uitvoer, maar my selfvertroue het begin taan. Ek het ontoereikend en lomp gevoel. Ek was die spreekwoordelike vis uit die water. By tye was ek verplig om myself te konfronteer met die wyse waarop die onbewuste spontaneïteit van habitus berekende en geoefende gedrag geword het. Ek het die spontane onordelikheid van die akademiese debat waarna Ellis en Bochner (2006:434) verwys, verruil vir die koverte politieke manewering van die fakulteit se uitvoerende bestuur terwyl hulle in 'n vyandige klimaat 'n stryd gevoer het om die Fakulteit Opvoedkunde te herskep.

Die fakulteit het vroeër 'n stigma verkry vir ideologiese konserwatisme en sy akademiese regverdiging van die apartheidsonderwysbeleid. In postapartheid hoër onderwys is die prys vir daardie posisie opgeëis en moes dit ten volle betaal word. In 1999 het die dekaan besluit om af te tree. Ek is vir dekaan genomineer en het weer gewefel voordat ek huiwerig voortgegaan het. My mededingers het my medevisedekaan en 'n jonger swart vrou ingesluit. Die fakulteitstem is vervang deur uitgerekte en komplekse prosedures; ek is deur 'n keurkomitee gekruisvra. My aansoek is in die finale keuringsfase van die hand gewys ten gunste van my vroulike teenhanger.

Die weke van spanning voor die finale besluit het my emosioneel en fisiek uitgeput gelaat. Ek het die jaareindreses in die bed deurgebring met kwaai ruggyn waarvoor die dokters geen meganiese oorsaak kon vind nie. Ek het myself voortdurend ondervra oor die dissonansie wat ek ervaar het tussen myself en universiteitsadministrasie as 'n nuwe spel wat ek – verkeerdelik – gedink het vir my maklik sou wees. Terwyl ek die swakhede in my professionele identiteit in oënskou geneem het, het ek besef wie ek is en wie ek nie is nie. Ek het nie oor die disposisies beskik om 'n suksesvolle administrateur te word nie, maar wat belangriker was, was dat ek weerstand gebied het teen die verwerping van daardie disposisies. Die resultaat was “a habitus divided against itself, in constant negotiation with itself and its ambivalences” (Bourdieu 1999:511).

4.7 Die vertroosting van habitus

Daar is 'n brose grens tussen die gerespekteerde professor en die kwesbare menslike wese. Parallel aan die bou van my loopbaan was daar my private lewe as vrou en ma. Teen 2000 het my kinders aan hul onderskeie universiteite afgestudeer as professionele persone. My man se loopbaan het sy eie trajek gevolg aan dieselfde instelling as die een waaraan ek verbonde was. Ons het selfs kantore in dieselfde gebou gehad, maar 'n onuitgesproke konsensus het ons lewens op die kampus apart gehou. Ons het mekaar hoflik en terughoudend gegroet indien ons mekaar raakgeloop het. In ons private lewe het ons egter die “affinity of habitus” (Bourdieu 2004:27) gedeel. Die universiteitsrooster het die ritmes van ons bestaan gedikteer. Ons het studieverlof, konferensies en buitelandse besoeke laat saamval. Tuis het ons 'n studeerkamer gedeel: R het by sy lessenaar gesit in die solder onder die grasdak, aangrensend

aan my grondvloer-lessenaararea. Sonder om van ons skerms op te kyk sou ons mekaar raadpleeg: “Wat dink jy van hierdie argument?” “Hoe sou jy hierdie idee formuleer?” By die werk was ons voortdurend oor die telefoon in gesprek met mekaar via die interne netwerk. Universiteitsake het ons gesprekke oorheers tydens maaltye, vakansies, feesvierings. Dit was ’n alomteenwoordigheid in ons huis – gulsig het dit voortdurend aandag geëis. Ons was wedersyds verontwaardig oor wat ons as verraad in mekaar se loopbane beleef het, jubelend oor prestasies, simpatiek oor teleurstellings. Ons dogters het ons styl nagevolg. Ons was vier studente in een huis – hulle twee en ons twee. Al vier was altyd aan die werk aan ’n projek, altyd gefikseer op nog ’n doelwit om te bereik.

Toe, skielik, kom alles tot ’n einde.

In 2003 was ek besig om te beplan vir ’n konferensie in Hamburg; R sou my in Barcelona ontmoet; twee van sy nagraadse studente wat in Brussel woon, sou ons in Arles inwag. Paspoorte, visums, my referaat, sy voorbereiding. R was gesteld op voorbereiding. Ek was geïrriteerd met sy perfeksionisme; ek was ongeduldig met sy voortslepende depressie. ’n Besige oggend is onderbreek deur ’n oproep van R se navorsingsassistent. R het in die biblioteek inmekaargesak. Terugskouend was haar grappie nie in die beste smaak nie: “Lyk my jy gaan vroeg erf.” R is vir toetse in die hospitaal opgeneem. ’n Noodoperasie vir ’n breintumor is geskeduleer. In die wagkamer voor die operasie het hy e-posse gedikteer wat ek aan sy buitelandse studente moes stuur. Sy hand het gebewe, maar habitus het bly heers. Laaste-minuut-instruksies is gegee – alles oor sy werk. In die daaropvolgende dae sou sy in-posbus altyd vol bly.

Ses weke later het ek ’n konferensie gekanselleer en ’n begrafnis gereël. Ek het plek ingeruim op die begrafnisprogram vir die dekaan se eulogie. Hoekom? Ek het nie eens R se dekaan geken nie – ek het hom nooit ontmoet nie. Die universiteit was ’n totale teenwoordigheid by die begrafnis – my kollegas, sy kollegas. Hulle het opregte besorgdheid betoon. Maar daar is ’n brose grens tussen die gerespekteerde professor en die kwesbare menslike wese. Ek het ongemaklik, verleë, blootgestel gevoel. Akademici kan oor teorieë debatteer, nuwe kursusse ontwerp, meer ure saam in vergaderings deurbring as tuis, maar buite die kollegiaat is ons vreemdelinge. Professore is nie vroue met mans, of mans met vroue nie. Woordeloos het R se navorsingsassistent my gehelp om die inhoud van sy kantoor in die spreekwoordelike kartondose te pak. Ek het die trollie gevul met sy akademiese paraferalia, die uiterlike tekens van kapitaal wat oor twintig jaar versamel is, om dit in my motor se katebak te gaan laai.

Ná die begrafnis het ek slegs twee dae verlof geneem. Ek was stom, afgestomp, ’n bietjie kranksinnig. Ek het my uitgevat in pakkies, kouse, hoëhakskoene, met lipstiffie en al. Ek het nie vir ’n oomblik die pas verslap nie, maar ek kon nie dink nie. Gelukkig was dit November en die akademiese lewe het geleidelik tot stilstand gekom. Om die situasie te hanteer het ek my intuïtief gewend tot die instrument van my bedryf: navorsing. Ek kon op niks anders konsentreer nie as tekste oor die rouproses, weduweenskap, trauma. Hierdie private navorsing was omvattend en deeglik. Dit het ’n jaar geduur. Te midde daarvan was daar ’n vlaag manuskripte wat van vakydskrifredakteurs teruggekome het – die vrug van ’n produktiewe

jaar. Alles is vir publikasie aanvaar en elkeen het 'n mate van hersiening nodig gehad. Ek wou die hele spul in die snippermandjie gooi. Maar selfs in hierdie raserny is ek deur habitus in toom gehou, sodat ek dit eerder in 'n laai gestop het.

'n Kollega, self 'n weduwee, het my na die kafeteria genooi vir tee, 'n gebaar van simpatie. Ons het mekaar skaars geken. "En toe, hoeveel publikasies hierdie jaar?" het sy gevra. Ek het haar aangestaar. Waar kom dié vraag vandaan? Wie gee om oor artikels? My man is dood. Ons ontmoeting was styf en koud. Gelukkig funksioneer habitus op "outobeheer". Ek het miskien gerebelleer teen die etiket "weduwee" op die tallose regsdokumente wat nou my handtekening vereis het. Ek het miskien weggedeins van vreemdelinge se verbeelde blik in die winkelsentrum. Maar op die kampus was ek steeds Prof. "Haai daar, Prof. Wat dink jy, Prof?" My status was onveranderd. Ek is Prof. So het ek besef dat ek nie "enkellopend", "getroud" of "weduwee" is nie. Professionele identiteit was my bolwerk teen die verlies van persoonlike identiteit. Habitus, daardie onbewuste beliggaming van 'n stel disposisies, was my vertroosting. Ek het nog steeds so vinnig soos altyd na die biblioteek geloop. Ek het kollegas en studente steeds ongeduldig op die trappe en in die gange verbygesteek en tot in die hysbak gehaas. Ek het e-posse afgejaag, geskryf, geredeneer, in die rede geval, want ek was steeds Prof.

Dit het my gered, net soos my vennootskap met prof N. Sy het die artikels met mooipraat uit die laai gekry en aangebied om my met die hersiening daarvan te help. Sy het noukeurig 'n lys van gesamentlike artikels saamgestel om te verseker dat ons bydraes tot gesamentlike werke billik verdeel is. Sy het gereël vir die voorlegging van ons referate vir 'n konferensie in Italië, later in Spanje en daarna in Siprus. Sy het nie sentimenteel op my verlies bly konsentreer nie. Sy het die regte dinge gesê. Sy het 'n uitgewer oorgehaal om 'n manuskrip oor ons gedeelde spesialisasieveld, ouerbetrokkenheid, waaraan ons saamgewerk het, te aanvaar. Ons alliansie, wat in die laat 1990's begin het, is ná my verlies met groter vrug as ooit voortgesit.

4.8 Die universiteitsveld vandag: gepenetreer en getransformeer

Teen 2006 is die Camelot wat ek geïdealiseer het, finaal gepenetreer deur die wêreldwye kragte van markgerigtheid, performatiwiteit en burokratiese universiteitsbestuur. Die verandering in die universiteitsveld wat my die sterkste geraak het, was "the institutionalisation of the status of the researcher, which tends to constitute academic research and publication as a subjective norm for all practices and relegates pedagogical investments to the second rank" (Bourdieu 1984:12). Ten spyte van teenstrydige retoriek het groeiende eise vir akademici om hul intellektuele kapitaal te kwantifiseer die diskoers oorheers. Erkenning van goeie onderrig en nagraadse studieleiding is vervang deur die verering van navorsing en publikasies wat deur regerings- en institusionele subsidies erken en vergoed is. Bestuurstaal en nie akademiese debat nie het die daaglikse ervaring voorgeskryf: studente het "kliënte" geword; publikasies het "uitsette" of selfs "lewerbaarhede" geword; akademiese kapitaal is op 'n vyfpuntskaal geëvalueer tydens jaarlikse beoordelings van akademiese

prestasie; e-posse het voortdurend identiese verslae, statistiek en trivia vereis wat telkens in 'n ander formaat herhaal moes word; baie vergaderings was virtueel.

Ek loop 'n nabye kollega raak by 'n konferensie in Praag en is verbaas omdat haar fisieke voorkoms so verander het. Dan besef ek dat ons mekaar ses maande lank nooit gesien het nie; al ons interaksies was virtueel. Vir die eerste keer in ons institusionele geskiedenis was daar meer burokrate as akademici. Mense het te besig geraak om te talm vir 'n bespreking; kantoordeure het toe gebly; en gemeenskaplike teessies is lankal stopgesit in die belang van institusionele kostebesparing. Die ergste was die wyse waarop die mikrobestuurde omgewing die tyd opgeslurp het wat nodig was om die verlangde navorsing te kon lewer. Indien tyd die strooi is wat akademiese meulenaarsdogters nodig het om goud te kan spin, dan is die voorraad strooi maar karig. Altbach (1997:ix) se woorde resoneer: "The 'golden age' of the professoriate is at an end." Ek beskou myself as besonder gelukkig om die doodsnikke daarvan te kon meemaak.

Wêreldwye hoëronderwystendense het ook saamgeval met historiese gebeure soos die nasionale sosiopolitieke transformasie ná 1994 en dit het 'n unieke "kritieke moment" in institusionele geskiedenis ingelui. Namate die strukture van die universiteit deur die implementering van transformatiewe beleid geskud, herdefinieer en herskep word, gebeur dieselfde met mense se bewustheid van plek. Dis veral die beleid van die herstel van onreg wat vinnig die rassamestelling van die instelling in die algemeen, en middel- en topbestuur in die besonder, verander. In die heersende onsekerheid skyn dit asof die prosesse van reproduksie permanent onderbreek is en dat 'n ander toekoms onvermydelik is vir almal (Bourdieu 1984:183). Die onbekende het 'n atmosfeer van verhoogde stremming geskep.

Persoonlike verligting het uit 'n onverwagte hoek gekom. Ten einde meer kantoorruimte beskikbaar te stel ná 'n institusionele samesmelting, en om die regeringssubsidies wat deur navorsingsproduktiwiteit verdien word, te verhoog, is daar in 2006 'n aanbod aan senior professore gemaak om hul kampuskantore prys te gee en van die huis af te werk. Ek het nie gehuiwer nie. Camelot het weer eens tot stand gekom in my studeerkamer tuis: dit was 'n nuwe koninkryk. Inderdaad is habitus afhanklik van die veld, die sosiale posisie wat in die gemeenskap bekleed word, die teoretiese posisionering en die houding wat in sosiale interaksie ingeneem word. Maar in 'n getransformeerde universiteitsveld is my loopbaan paradoksaal in isolasie weer nuwe lewe ingeblaas. Ek het my spel herstruktureer en dit gespeel hoofsaaklik deur die hoeveelhede navorsing te produseer wat verlang is, oënskynlik nie vir die intellektuele bruikbaarheid daarvan nie, maar vir die ruilwaarde daarvan vir monetêre kapitaal. Vandag hou ek my lidmaatskap van die akademiese gemeenskap in stand deur virtuele gesprekke; vir diskoers maak ek staat op webruimtes, blogs en aanlynpublikasies; vir geesverwantskap wend ek my na Google.

4.9 Epiloog: Reproduksie van die korps

Terwyl ek hier skryf in 2012, merk ek blyke van Bourdieu (1984; 1993) se reproduksie van die sosiale orde, die universiteitskorps – nie identies nie, maar beslis herkenbaar. Onlangs is ek gevra om 'n kollega se plek in te neem tydens 'n vergadering van 'n belangrike

senaatskomitee. Terwyl ek in die elegante vertrek met sy houtpaneelwerk bo in die administratiewe blok sit en kyk na die selfversekerde, goedgeklede akademici wat my omring, beleef ek 'n oorweldigende gevoel van *déjà-vu*: die akteurs het verander, maar die aksie was dieselfde. Pleks van wit manlike professore in donker pakke word die toneel oorheers deur vroue en swart personeel. Maar verskanste belange word steeds heftig verdedig; begrotings word betwis; beleid en prosedures word geproduseer om magposisies te konsolideer. Hierin herken ek spore van 'n vars stabiliteit: die “nuwe” garde, die opkomende swart akademici van die post-struggle-era, eens luid en militant, word deur habitus geassimileer en vorm nogeens 'n laag van die institusionele status quo.

Hoe sal ek dit alles uiteindelik aflê by my verpligte aftrede in 2016? Ek het opgelet hoe stadig en teësinnig afgetrede kollegas afstand doen van habitus. Ek kyk weer na Bourdieu se aantreklike portret op die voorblad van sy meesterlike selfontleding. Habitus vereis dat ek slegs op een manier optree wanneer dinge deurmekaargeskud word – om terug te val op die instrumente van my ambag. Dus sal ek navorsing doen oor die krisis van aftrede soos ek eens navorsing gedoen het oor rousmart, en voor dit oor elke ander kritieke gebeurtenis in my lewe. Ek het my ambag deeglik onder die knie.

5. Nadenke oor die gebruik van analitiese outo-etnografie

Soos in die geval van alle metodologiese benaderings het my self-narratief ook sy beperkings. Vanweë die omvang van hierdie verhaal, wat meer as 'n kwarteeu dek, is die aanbieding noodwendig hoogs selektief. Ek het byvoorbeeld baie min oor ras gesê, en nog minder oor gender. Ek het nie in die eerste plek as 'n vrou of as 'n wit vrou geskryf nie. Ek het nie geskryf oor die uitwerking van my loopbaan op my gesin of hulle uitwerking op my loopbaan nie. Ek het egter gepoog om 'n mate van insig te bied in die kulturele, ideologiese en historiese kontekste (Denzin 1989:73) waarin habitus ontwikkel het. Hiermee hoop ek om Reay (2004) se argument te illustreer dat Bourdieu se idee van habitus nie slegs 'n konsep is wat oop is vir eindelose diskussie nie, maar 'n bruikbare metode vir ontleding.

Ek erken ook die beperkings van die tipe narratief wat ek geproduseer het deur te kies vir 'n analitiese outo-etnografie. Deur my ervarings in verband te bring met 'n a priori teoretiese raamwerk was ek nie genoodsaak om 'n lewendige, evokatiewe teks te skryf, om “my hart uit te stort” nie. Maar selfs dit bevestig wat ek beoog het om uit te beeld: habitus – gevorm volgens, en konformerend aan, die “standaarde” van 'n meer onpartydige wetenskapspraktyk ten spyte van my kwalitatiewe ingesteldheid. Dit verrai ook my vrees, gedeel deur baie ander outo-etnografe (Sparkes 2000; Jago 2002), dat 'n intieme, evokatiewe teks dit selfs moeiliker sou vind om goedgekeur te word deur die eweknie-beoordelaars wat uiteindelik beheer oor publikasie uitoefen.

Ten slotte resoneer Bourdieu (2007:111) se vraag: “Why have I written and, above all, for whom?” Sekerlik is enige veralgemenings afgelei van “an exalted project” (Bourdieu 2004:113) buite die kwessie. Dit sou strydig wees met die aard en doelstellings van alle kwalitatiewe navorsing (Ellis en Bochner 2006) en met die habitus van die kwalitatiewe navorser. Analitiese outo-etnografie het my egter in staat gestel om noukeurig te kyk na die

verband tussen my persoonlike lewe en my akademiese belange – “in a deeper and more sustained manner” (Anderson 2006:178) as wat die geval sou wees in ’n kwalitatiewe studie waarin die self teenwoordig bly, maar op die periferie. Die skryf van my verhaal het die aansprake vervul van sowel die evokatiewe (Ellis en Bochner 2006) as die analitiese outo-etnograaf (Anderson 2008) met betrekking tot die daarstelling van ’n verrykte selfbegrip wat voortspruit uit “understanding our personal lives, identities, and feelings as deeply connected to and in large part constituted by [...] the sociocultural contexts in which we live” (Anderson 2008:178).

Maar ek kan nie ontkom aan die verantwoordelikheid dat my verhaal, selfs al is dit so uniek persoonlik, ’n mate van waarde sal hê vir die verryking van selfbegrip by lesers wat self volle lede van die universiteitsveld is nie. Soos Humphreys (2005:851) aan die slot van sy vinjette oor sy akademiese loopbaan vra: “Has my autobiographical narrative [...] focused your gaze in the same direction?” Die hoop dat outo-etnografie moontlik ’n wyer toepassing kan hê, word weer eens die beste uitgedruk deur Bourdieu (2004:113), wat sy selfontleding so afsluit:

And nothing would make me happier than having made it possible for some of my readers to recognise their own experiences, difficulties, questionings, sufferings, and so on, in mine, and to draw from that realistic identification, which is quite the opposite of an exalted projection, some means of doing what they do and living what they live, a little better.

In ’n universiteitsveld wat toenemend verontmenslik word deur die speel van ’n korporatiewe spel, sal dit vir akademiërs moontlik meer as ooit nodig wees om habitus te konstrueer en in stand te hou deur volgehoue nadenke oor sowel hul eie “klein” geskiedenis as dié van hul eweknieë (Trahar 2011b:11).

Bibliografie

Altbach, P.G. 1997. Volume introduction. In Altbach (red.) 1997.

Altbach, P.G. (red.). 1997. *The academic profession: The professoriate in crisis*. New York: Garland.

Altbach, P.G., L. Reisberg en L.E. Rumbley. 2009. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Parys: UNESCO.

Anderson, L. 2006. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4):373–95.

—. 2008. Analytic ethnography. In Atkinson en Delamont (reds.) 2008.

Atkinson, P. en S. Delamont (reds.). 2008. *Representing ethnography*. Los Angeles: Sage.

- Brewe, A. en L. Lucas (reds.). 2009. *Academic research and researchers*. New York: McGraw-Hill.
- Bochner, A.P. en C. Ellis (reds.). 2002. *Ethnographically speaking: autoethnography, literature and aesthetics*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Brunsdon, A.R. en G.A. Lotter. 2011. Outo-etnografie as selfhulp vir predikante met bedieningsmoegheid: verkennende opmerkings. *Verbum et Ecclesia*, 32(1), Art. #465, 7 bladsye. Doi:10.4102/ve.v32i1.465.
- Bourdieu, P. 1967. Systems of education and systems of thought. *Social Science Information*, 14:338–58.
- . 1984. *Homo academicus*. Vertaal deur P. Collier. Cambridge: Polity Press.
- . 1985. The genesis of the concepts of habitus and field. *Sociocriticism*, 2:11–24.
- . 1987. The biographical illusion. Uit Frans vertaal deur Y. Winkin en W. Leeds-Hurwitz. In Parementier en Urban (reds.) 1987.
- . 1990a. *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- . 1990b. *Sociology in question*. Cambridge: Polity Press.
- . 1993. The field of cultural production. In Johnson (red.) 1993.
- . 1999. The contradictions of inheritance. In Bourdieu (red.) 1999.
- . 2000. The biographical illusion. In Du Gay, Evans en Redman (reds.) 2000.
- . 2004. Sketch for a self-analysis. In Bourdieu (red.) 2004.
- . 2007. *Sketch for a self-analysis*. Vertaal deur R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (red.). 1999. *Weight of the world: social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press.
- . 2004. *Science of science and reflexivity*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. en L. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Calhoun, C. 2011. Pierre Bourdieu. In Ritzer en Stepnisky (reds.) 2011.
- Chang, H.V. 2008. *Autoethnography as method*. Walton Creek: Left Coast Press.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of reflexivity*. Londen: Sage.

- Conrad, C.F. en R.C. Stein (reds.). 2006. *The Sage handbook for research in education*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. 1989. *Interpretative interactionism*. Londen: Sage.
- . 1997. *Interpretative ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- DeVault, M. L. 1997. Personal writing in social research: issues of production and interpretation. In Hertz (red.) 1997.
- Du Gay, P., J. Evans en P. Redman (reds.). 2000. *Identity: a reader*. Londen: Sage.
- Duncan, M. 2004. Autoethnography: critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(4):1–14.
- Editions Raisons D'Agir. 2007. Uitgewersnota by die Franse uitgawe. *Pierre Bourdieu: Sketch for a self-analysis*. Vertaling deur R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Ellis, C. 2004. *The ethnographic I*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- . 2007. Telling secrets, revealing lives: relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1):3–29.
- Ellis, C. en A.P. Bochner. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In Denzin en Lincoln (reds.) 2000.
- . 2006. Analyzing analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4):429–49.
- Enders, J. en E. de Weert (reds.). 2009. *The changing face of academic life*. Londen: Palgrave MacMillan.
- Gannon, S. 2006. The (im)possibilities of writing the self-writing: French poststructural theory and autoethnography. *Cultural studies*, 6(4):474–95.
- Gilbert, K.R. (red.). 2001. *The emotional nature of qualitative research*. Boca Raton: CRC Press.
- Hertz, R. (red.). 1997. *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellsten, M. en K. Goldstein-Kyaga. 2011. Negotiating intercultural academic careers: A narrative analysis of two senior university lecturers. In Trahar (red.) 2011.

- Hernandez, F., J.M. Sancho, A. Creus en A. Montane. 2010. Becoming university scholars: inside professional autoethnographies. *Journal of Research Practice*, 6(1):1–13.
- Higginson, J.H. 1994. Michael Ernest Sadler. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24(3/4):455–69.
- Humphreys, M. 2005. Getting personal: Reflexivity and autoethnographic vignettes. *Qualitative Inquiry*, 11(6):840–60.
- Jago, B.J. 2002. Chronicling an academic depression. *Journal of Contemporary Ethnography*, 31(6):729–57.
- Johnson, R. (red.). 1993. *The field of cultural production: essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- Josselson, R., A. Lieblich en D.P. McAdams. 2006. *The meaning of others: narrative studies of relationship*. Washington: APA.
- Lemmer, E.M. 2012. Sustaining the academic self: The professoriate at South African universities in times of change. *Journal for Christian Scholarship*, 48(1/2):1–15.
- Muncey, T. 2005. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3). Open Access-artikel versprei deur http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/html/muncey.htm (2 Maart 2012 geraadpleeg.)
- Nelson, C. 2010. *No university is an island: saving academic freedom*. New York: New York University Press.
- Neumann, A. en A.M. Pallas. 2006. Windows of possibility: perspectives on the construction of educational researchers. In Conrad en Stein (reds.) 2006.
- Ngunjiri, F.W., K.C. Hernandez en H. Chang. 2010. Living autoethnography: connecting life and research. *Journal of Research Practice*, 6(1). Open Access-artikel versprei deur <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/186> (15 Januarie 2012 geraadpleeg).
- Parementier, R.J. en G. Urban (reds.). 1987. *Working papers and proceedings of the Centre for Psychosocial Studies*. Chicago: Centre for Psychosocial Studies.
- Plantinga, T. 1992. *How memory shapes narratives*. Lewiston: E. Mellen.
- Reay, D. 2004. It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in education research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):431–44.
- Rodriguez, D. 2009. The usual suspect: negotiating white student resistance and teacher authority in a predominantly white classroom. *Cultural studies / Critical methodologies*, 9(4):483–508.

- Ritzer, G. en J. Stepnisky (reds.). 2011. *The Wiley-Blackwell companion to major social theorists*. Volume 11. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Schwandt, T.A. 2007. *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. 3de uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Scott, P. 2009. Markets and new modes of knowledge production. In Enders en De Weert (reds.) 2009.
- Sparkes, A.C. 1996. The fatal flaw: a narrative of the fragile body-self. *Qualitative Inquiry*, 2(4):463–94.
- . 2000. Autoethnography and narratives of self: reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal*, 17:21–43.
- Taylor, C. 1993. To follow a rule. In Conrad en Stein (reds.) 1993.
- Tillman-Healey, S. en C.E. Kiesinger. 2001. Mirrors: seeing each other and ourselves through fieldwork. In Gilbert (red.) 2001.
- Trahar, S.B. 2009. Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1):1–15.
- . 2011a. The value of narrative inquiry: Life history and autoethnography in research in higher education. Ongepubliseerde besprekingsreferaat aangebied by die jaarkonferensie van die European Educational Research Association, in Berlyn, Duitsland, 12–13 September 2011.
- . 2011b. Introduction. In Trahar (red.) 2011.
- Trahar, S.B. (red.). 2011. *Learning and teaching narrative inquiry: travelling in the borderlands*. Amsterdam: John Benjamins.
- Walford, G. 2004. Finding the limits: autoethnography and being an Oxford University proctor. *Qualitative Research*, 4(3):403–17.
- Wall, S. 2006. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*. Open Access-artikel versprei deur Creative Commons Attribution Licence (29 Maart 2012 geraadpleeg).
- . 2008. Easier said than done: writing an autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*. Open Access-artikel versprei deur Creative Commons Attribution Licence (29 Maart 2012 geraadpleeg).