Begrip, vertroue en gesag in Opvoedkunde

Understanding, trust and authority in Education

Irma Eloff
Dekaan, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria
Irma.Eloff@up.ac.za

Irma Eloff

Irma Eloff is 'n NNR-gegradeerde navorser, 'n geregistreerde sielkundige en het verskeie toekennings ontvang vir haar navorsing in Opvoedkunde en Opvoedkundige Sielkunde. Sy het haar tersiêre kwalifikasies aan die Universiteite van Pretoria, Stellenbosch en Noord-Wes behaal. Sy het beide haar Honneurs- en Meestersgrade met lof behaal; sy het al haar onderwyskwalifikasies aan die Universiteit van Pretoria behaal. Gedurende 2001-2002 was sy 'n besoekende mede-professor by Yale Universiteit en sy het al wêreldwyd lesings aangebied oor Positiewe Sielkunde, Vroeë Kinderintervensie, Insluitende onderwys en MIV & VIGS. Irma het reeds meer as 55 akademiese artikels en boekhoofstukke gepubliseer en 45 meesters- en doktorsgraad-studente het hulle studies onder haar studiebegeleiding voltooi. Sy is mede-outeur van die boek, *Life Skills & Assets* en sy is mede-redakteur van die boek, *Keys to Educational Psychology*.

Irma Eloff is an NRF-rated researcher, a registered psychologist and she has received several awards for her research in Education and Educational Psychology. She obtained tertiary qualifications at the Universities of Pretoria, Stellenbosch and Northwest. Both the honours- and master's degrees were awarded with distinction. She completed all her teaching qualifications at the University of Pretoria. During 2001-2002 she was a visiting associate professor at Yale University and she has lectured across the globe on themes of positive psychology, early intervention, inclusive education and HIV & AIDS. Irma has published more than 55 academic articles and book chapters to date, whilst 45 master's and doctoral students have completed their studies under her supervision. In addition, she is co-author of the book, *Life Skills & Assets* and also co-editor of the book *Keys to Educational Psychology.*

ABSTRACT

Understanding, trust and authority in Education

In this article I reflect on three central theoretical constructs in the work of W.A. Landman. I unpack the constructs of understanding, trust and authority, conceptualized as pedagogical relationship structures by Landman, by connecting them with more recent studies focusing on the same constructs. I do this in order to assess the relevance of Landman's constructs to educational phenomena today. The article postulates three central tenets: I argue that i) understandings of these three constructs be expanded beyond the individual adult-child educational relationship, ii) the intrinsic associations between the three constructs still be retained as we expand their utility, and that iii) we include more systemic complexities in our theoretical understanding of the constructs understanding, trust and authority. In this manner, I hypothesize that Landman's theory on pedagogical relationships-structures can increase its applicability and relevance in today's complex teaching and learning contexts.

The article sets out to revisit the notions of understanding, trust and authority as it was defined by Landman and his colleagues in their educational work from 1960 – 1980. It is evident that all of these constructs are defined in terms of relationships between adults and children. The constructs are strongly connected to one another in the ways in which they are theorized. The cogitations of the concepts furthermore foreground significant equality between adults and children, even though the responsibility for leading the child to independent adulthood rests upon the shoulders of the adult.

"Understanding" is conceptualized in terms of the responsibility of the adult to fully understand the nature of the child – in order to create fruitful teaching and learning situations. The definition of "trust" connects the need to venture into the unknown, the importance of full acceptance and appropriate expectations, security, love and warmth. Landman defines "authority" by stressing the importance of good example and the need for children to participate in decision-making. He stresses that deep and mutual understanding and authentic trust are prerequisites for authority within the adult-child relationship.

Throughout the article, I mirror the reflections about Landman's work by pointing towards the key precepts of good theories, e.g. the fact that good theories consist of simple elementary theoretical constructs (such as understanding, trust and authority), that they explain observable phenomena in the natural world, they are logical, they connect certain constructs and they are descriptive in nature.

Several contemporary studies on understanding, trust and authority are connected to Landman's work. The studies quoted straddle a variety of scientific disciplines. The studies which explore "understanding" show the links between the words we use to describe the world and our understanding of it. It also shows how "understanding" is viewed beyond an individual personal relationship. Studies in this field also seem to have become strongly systemically inclined.

When it comes to studies on "trust" the nuanced *view of trust becomes evident. I foreground the fact that there are various types of trust as well as various degrees of trust identified in recent studies. The need to conceptualize trust on a* systemic *level emerges again from current studies. The anti-authoritarian intellectual discourse has changed the way in which "authority" is being conceptualized today – of the three constructs under discussion here, perhaps the most significantly. While Landman has been consistent in warning about the penurious effect of defining authority without trust and understanding, current studies have a stronger focus on the links between authority, power and knowledge production, the need for non-aggressive authority and the connections between prosperity and power.*

Based on these observations, the article concludes with the three arguments stated in the first paragraph of this summary, e.g. a proposal to expand Landman's conceptualizations beyond the individual adult-child educational relationship, ii) retaining the intrinsic associations between the three constructs, and iii) including systemic complexities with regard to understanding, trust and authority in Education.

KEY WORDS: Understanding, trust, authority, education, teaching, learning

TREFWOORDE: Vertroue, begrip, gesag, opvoedkunde, onderwys

OPSOMMING

Hierdie artikel reflekteer oor drie sentrale teoretiese konstrukte in die werk van WA Landman. Die konstrukte begrip, vertroue en gesag, wat as pedagogiese verhoudingstrukture deur Landman gekonseptualiseer is, word ondersoek deur dit in verband te bring met hedendaagse studies oor dieselfde konstrukte – ten einde die relevansie daarvan vir vandag se opvoedkundige fenomene te beskou. In die artikel word drie sentrale argumente voorgehou. Ek argumenteer dat i) die

begryping van die drie konstrukte breër as die individuele volwassene-kind verhouding beskou moet word, dat ii) die intrinsieke verbande tussen die drie konstrukte egter behoue moet bly soos wat die konseptualisering daarvan uitbrei, en dat iii) ons meer sistemiese kompleksiteite in ons teoretiese begryping van die drie konstrukte insluit. Hierdie werkswyse lei tot die hipotese dat die toepaslikheid en relevansie van Landman se teorie rakende pedagogiese verhoudingstrukture inderdaad kan verhoog vir die komplekse onderrig-en-leer kontekste van vandag.

INLEIDING

Die toets van 'n goeie teorie is of dit die toets van tyd kan deurstaan deur toepaslik te bly en aan te pas by veranderende uitdagings. Hierdie aanpassings hoef nie noodwendig plaas te vind deur die oorspronklike wetenskaplike/s wat die teorie ontwikkel het nie, maar kan ook gebeur in die konteks van die wetenskaplikes wat die teorie ondersoek, bevraagteken, toepas en uitbrei.

Ons lewe in 'n tydsgees van vlietendheid en verandering, waar dit wat vandag gestel word, môre reeds bevraagteken word. Die belangrikheid van teorie – wat die wêreld waarin ons leef beskryf – word dus meer en meer prominent, juis vanweë die tempo en omvang van verandering. Dit is vanselfsprekend vir wetenskaplikes om rekening te hou met dit wat reeds hulle eie werk voorafgegaan het, maar die magdom van werk wat vandag reeds in verskeie velde plaasgevind het, maak hierdie opgaaf meer kompleks as in die verlede.

In die velde van die opvoedkunde en die onderwys is dit van kardinale belang om bestaande teorieë te bevraagteken en nuwe teorie te ontwikkel wat ons in staat stel om ons wêreld te verstaan – ter wille van die toekoms van ons kinders, ons skole, ons families en ons gemeenskappe. In hierdie artikel gaan ek poog om enkele aspekte van die teorieë wat deur WA Landman voorgehou word onder die soeklig te bring. Ek gaan spesifiek kyk of die sentrale konstrukte van begrip, vertroue en gesag vir vandag toepassingswaarde het. Alhoewel hierdie konstrukte nie as sodanig deur Landman "geskep" is nie, is die wyse waarop hy dit teoreties verbind het met mekaar van belang vir hierdie artikel. Ek vra hier die vraag:

Wat beteken begrip, vertroue en gesag vir hedendaagse opvoedkundige navorsing?

Ek fokus spesifiek op hierdie drie aspekte van Landman se werk, omdat ek dit beskou as die hoekstene waaruit die res van sy werk voortgevloei het. Van Rensburg en Landman (1988) definieer hierdie drie konstrukte as die pedagogiese verhoudingstrukture. Hierbinne voltrek pedagogiese verloopstrukture, bedrywigheidstrukture, doelstrukture, lewensopvattingstrukture en didaktiese strukture.[1] Alhoewel hierdie pedagogiese strukture sterk individualisties gekonseptualiseer word in Van Rensburg en Landman se werk, gaan ek van die standpunt af uit dat hulle vandag ook sistemies van toepassing kan wees.

Sedert die sewentiger- en tagtigerjare het die konteks van die opvoedkunde en opvoedkundige navorsing dramaties verander. Suid-Afrika het demokrasie omhels, die skoolsisteem het meer insluitend geword, die omvang van armoede impakteer selfs meer dramaties op die skole, navorsing

[1] Alhoewel hierdie artikel nie 'n omvattende beskrywing van die omvattende teoretiese konstrukte, soos uiteengesit deur Landman (Van Rensburg & Landman 1988) aanbied nie, is sekere van die komponente van sy strukturele uiteensetting relevant vir die argument wat hier aangebied word. Pedagogiese verloopstrukture soos ontmoeting en pedagogiese bemoeienis asook pedagogiese bedrywigheidstrukture soos inspanning, dankbaarheid, aanspreeklikheid, hoop, ontwerp, vervulling, agting, selfbegryping en vryheid verkry 'n besondere diepte, indien in die konteks van opvoedkunde in die Suid-Afrikaanse konteks onder oë geneem word.

het meer deelnemend van aard geword, menseregte geniet vanselfsprekende prominensie, navorsers word gegradeer en die globale konteks[2] is integraal tot die navorsing wat in Suid-Afrika plaasvind.

Die vraag kan dus met reg gevra word: Hoe relevant is die opvattinge van Landman (Van Rensburg & Landman 1988) vandag? Kan dit 'n bydrae maak tot die wyse waarop ons dink oor opvoeding en opvoedkundige navorsing?

Hierdie artikel is besinnend en reflektief van aard. Ek gebruik die drie konstrukte van Landman (Van Rensburg & Landman 1988), soos wat hy dit as pedagogiese verhoudingstrukture beskou het, en ek benut hulle as parameters om te reflekteer oor opvoedkunde en spesifiek opvoedkundige navorsing vandag. Die data wat voorgehou word, is eklekties van aard en sterk gegrond in persoonlike observasies. Die observasies wat gedeel word, is geensins bedoel om omvattend te wees nie. Die doel van die artikel is eerder om enkele gedagtes te deel en miskien ook bepaalde vrae in ons midde te laat.

Breedweg word die beginsels van reflektiewe navorsing, soos beskryf deur Alvesson en Sköldberg (2000) onderskryf. Hulle stel dit dat ontologie en epistemologie, eerder as metodologie, die determinante van goeie geesteswetenskaplike navorsing is (Alvesson & Sköldberg 2000). Voorts wys hulle ook uit dat elke teks fragmentaries van aard is en dat geesteswetenskaplike navorsers deurgaans van hulle eie interpretatiewe ingesteldheid bewus behoort te wees. Die interpretasies wat dus in hierdie artikel gedeel word, belyn met die bewussyn van eklektiese, fragmentariese refleksies van die konstrukte wat beskou word.

KONSTRUKTE EN DIE TYDSGEES

Ek gaan eers vir 'n oomblik stilstaan by die wyse waarop die drie sentrale konstrukte (begrip, vertroue en gesag) gedefinieer word. Ek kyk graag na die definiëring van die konstruk in die tyd toe Landman dit gepen het, asook definisies en studies wat vandag in die literatuur aangetref word.

Die konstruk "begrip" word wyd verken in velde soos opvoedkunde, sielkunde, politiese wetenskappe en teologie. "Begrip" as sulks word deur Landman (Van Rensburg & Landman 1988) gedefinieer in terme van 'n verhouding, die idee van onvolwasse menslikheid, groeiende kennis en ervaring van die kind, die idee van kundigheid in die volwassene waartoe die kind hom/haar wend, die opgawe by die volwassene om die wesensaard van die kind te verstaan en ook dit wat paslik en betaamlik is. Vandag sluit die beskrywing van "begrip" dikwels 'n erkenning van assosiasies met subjektiwiteit en persoonlike ervarings in. Dit dui ook op die verband tussen ons woorde en begrip en dit word dikwels aangewend binne die soeke om komplekse sisteme te verstaan.

"Vertroue" as wetenskaplike fenomeen geniet breë, en diepgaande verkenning deur verskeie wetenskaplikes (Rousseau, Sitkin, Burt, & Camerer 1998). In die Landman denkskool word "vertroue" in terme van 'n verhouding beskou. Daar is 'n duidelike koppeling met die ontdekking van die onbekende en veiligheid en liefdevolheid is sentrale temas in Landman se werk (Landman 1968; Van Rensburg & Landman 1988). Kinderlike steun op die volwassene en wedersydse aanvaarding en verwagting staan ook integraal ten opsigte van vertroue.

[2] Landman se werk gee nie net erkenning aan die globale konteks nie, maar is ook sterk gewortel in die Europese denker, Heidegger, se werk. Deur hierdie stelling rakende meerdere integrasie in die globale konteks te maak, verwys ek dus na die era waarin Suid-Afrika op sosiopolitiese vlak minder geïsoleerd funksioneer – en daarom ook opvoedkunde en opvoedkundige navorsing.

Van die drie konstrukte onder bespreking het "gesag" egter waarskynlik gedurende die afgelope drie dekades die grootste transformasie ondergaan in terme van wetenskaplike bevraagtekening en analise. Dit het nie net gegroei en verander as 'n konstruk nie, maar ook paradigmatiese impak gehad op die wyse waarop navorsing gedoen word. Kritiese pedagogiek (Wink 2000), kritiese teorie (Popkewitz 1995) en die groei in feministiese navorsing (Fine, Weis, Weseen & Wong 2000; Oleson, 2000) het daarvoor gesorg dat "gesag" en die wyse waarop dit uitspeel tussen verskeie rolspelers sterk onder die wetenskaplike loep gekom het.

In Landman se werk (Landman 1968; Van Rensburg & Landman 1988) word gesag, soos begrip en vertroue, ook in terme van verhouding gedefinieer. Hulpverlening geniet prominensie wanneer Landman gesag konseptualiseer, en dit word duidelik gestel dat kinders ook seggenskap het binne die gesagsverhouding. Vanuit die gesagsverhouding met die kind gee die volwassene ook blyke van die gesag waaraan hy/sy self onderworpe is en die belang van *voorbeeld* word beklemtoon. Dit word ook duidelik gestel dat begrip en vertroue 'n voorwaarde vir gesag is.

Die rede waarom dit nodig is om die sentrale konstrukte in hierdie artikel te definieer, strek verder as die wetenskaplike gewoonte om definisies te koppel aan die begrippe wat bespreek word. In hierdie geval, is dit nodig om aan te dui op watter wyse hierdie begrippe deur Landman beskryf is ten einde 'n betekening te gee aan die toeskrywings wat moontlik vandag hieraan verleen kan word. My kontensie is dat Landman se teorie meer sistemies gekonseptualiseer kan word, en ek gebruik graag 'n verskeidenheid bronne om hierdie moontlikheid te illustreer.

Begrip

'n Vlugtige oorsig van studies binne onderwys en opvoedkunde in die laaste dekades (Dewey 1986; Freire 1985; Creswell 2004) dui op twee opmerklike aspekte: i) Studies strek dikwels wyer as die individuele onderwyser-kind opvoedkundige verhouding (d.i. sistemies), en ii) studies fokus dikwels op indiepte begryping van spesifieke *ervarings van verskeie rolspelers* in die onderwys. Eersgenoemde kan waarskynlik toegeskryf word aan die breë sosiopolitiese skuiwe wat nasionaal plaasgevind het, maar die tweede aspek dui op 'n doelbewuste *keuse* van navorsingsfokusse wat die *begryping* van opvoedingsgebeure vooropstel. Die temas van verskeie studies[3] dui daarop dat opvoedkundige navorsers duidelik besig is om insig, en inderdaad toenemende *begrip* van kompleksiteite te soek. Diepere begrip op verskeie vlakke van onderwys ten einde teoretiese bydraes te kan maak vanuit navorsing kan dan weer pragmaties neerslag vind.

Begrip in opvoedkunde[4] begin uiteraard by selfbegrip. Daarna word dit dikwels uitgebrei na begrip van die ander. Met die uitsondering van aksienavorsingstudies, wat fokus op selfinsig van deelnemers self en die praktykverbetering wat daaruit voortvloei, bring die keuse van navorsingsontwerp dikwels die navorser in 'n posisie waar dit wat die "ander" tydens 'n navorsingsproses deel, die slotsom van die navorsing word. Navorsers poog dus om getrou, eerlik en so onomwonde as moontlik verteenwoordiging te bied aan dit wat hulle deelnemers na die navorsingsproses toe bring. Dit bly egter steeds begryping van die "ander" eerder as begryping van die self. Die nodigheid om 'n "stem" te gee aan rolspelers binne opvoedkunde wat waarskynlik nie andersins tot die navorsings-arena sou toetree nie, bly 'n noodsaaklikheid. Die gevaar is egter

[3] Kyk onder meer Ebersöhn (2006), (2007); Ferreira (2006); (2008); Joubert (2009); Loots (2005), (2008); Loots & Mnguni (2008); Lubbe & Mampane (2008); Mohangi (2008a); Ogina (2007); Roos & Temane (2007) en Theron (2006).

[4] Vir die doel van hierdie artikel word begrip grootliks binne die terrein van Opvoedkunde beskou. Dit is uiteraard relevant binne 'n wye verskeidenheid wetenskaplike velde.

dat "andersheid" 'n kerngedeelte word van kennis- en diskoersontwikkeling binne opvoedkundige navorsing. "Ons-hulle"-denke verskraal wetenskaplike insigte. Alhoewel navorsers poog om deur middel van kwaliteitsmeganismes, meerdere databronne, triangulering, kristallisering en die vooraf beskikbaarstelling van navorsingsbevindinge aan deelnemers, te voorkom dat 'n "ons-hulle" gaping ontstaan, is die implikasie van navorsing oor die "ander" dat insigte (en daarom begrip) oor die "ander" verkry word.

'n Verdere verfyning van hierdie "ons-hulle"-binêre kontinuum blyk uit 'n studie deur Obiakor, Smith en Sapp (2007). Hulle dui aan hoe woorde toepaslik aangewend word wanneer ons waarde heg aan persone, en weer ontoepaslik aangewend word indien ons nie aan persone waarde heg nie. Hulle dui aan hoe ons *begryping* van 'n bepaalde situasie kan aanleiding gee tot etikettering, stereotipering en veralgemening. Subjektiewe begrip en rigiditeit in die begryping van die "ander" kan inderwaarheid miopiese standpunte versterk.

Reeds in die sewentigerjare het Paulo Freire (1970) die problematisering van studies rakende die "ander" sentraal gemaak in sy leidende werk in opvoedkunde. Hy neem dit ook verder deur aan te dui hoe *begrip*, taal en die kurrikulum nie geskei kan word nie. Freire stel dit dat taal die roete bied waarlangs opvoedkundige weë verstaan kan word.

Wanneer "begrip" dus vandag ondersoek word, strek dit wyer as die individuele verhouding tussen die opvoeder en die kind. Dit word in terme van kompleksiteit ondersoek en die fynere nuanses van subjektiwiteit geniet erkenning. Dit wat Landman vooropgestel het deur te wys op die opgawe by die volwassene om die kind te verstaan, word vandag moontlik verder verbreed deur die opgawe om die "ander" te verstaan. Terselfdertyd word daar sensitief gestaan teenoor die ongevraagde konsekwensies van die proses van "andering".[5]

In Landman se werk word die groeiende kennis en ervaring van die kind uitgelig wanneer "begrip" beskryf word. Vandag word die groeiende kennis en ervaring van die kind, die volwassenes, die opvoeders en ook die kollektiewe groep beklemtoon (Donald, Lazarus & Lolwana 2007). Die leerprosesse van alle betrokkenes in navorsingsprosesse wat op onderrig en leer fokus, is van belang.

Vertroue

Hedendaagse studies rakende "vertroue" word gekenmerk deur onder andere die volgende:

- Dit word dikwels in terme van gesag en outoriteit nagevors
- Daar word onderskei tussen verskillende tipes vertroue
- Dit word breër beskou as die persoonlike opvoedkundige verhouding

Torney-Purta, Richardson en Barber (2004) het 'n studie gedoen oor die verband tussen adolessente se *vertroue* en hulle deelname aan die samelewing. Hulle bevindinge dui op 'n meer genuanseerde definiëring van begrip in die sin dat hulle verskillende soorte vertroue onderskei, naamlik i) gedelegeerde vertroue, ii) kollektiewe vertroue en iii) affektiewe vertroue. Hulle dui ook aan dat een soort vertroue nie noodwendig met 'n ander soort vertroue verband hou nie. Hulle bevind ook dat 'n gesonde mate van skeptisisme by adolessente hulle deelname motiveer.

Biesta (2002) bevind weer 'n toename in die gebruik van die woord "leer" en 'n vermindering in die gebruik van die woord "opvoeding" in hedendaagse studies. Hy wys daarop dat ons

[5] Hier word verwys na die begrip "othering", wat wys op die beskrywing van "ander", as anders as "ek" of "ons". Dit kan op subtiele wyses plaaasvind, maar dit geskied dikwels in verbale formaat. Woordgebruik soos "hulle" kan byvoorbeeld hiertoe aanleiding gee.

woordgebruik moontlikhede skep, maar dat dit ook beperkinge bring. Daar word in hierdie studie aangedui (Biesta 2002) dat opvoeding fundamenteel en struktureel kompleks is en wyer strek as die behoefte van ’n kind om te leer. Dit is die opvoedkundige *verhouding* (en die daarmee gepaardgaande vertroue) wat opvoeding moontlik maak.

In ’n studie deur Simmons, Gooty, Nelson en Little (2009) wat binne die konteks van bedryfsielkunde gedoen is, word daar gewys op die positiewe korrelasie tussen verbeterde individuele prestasie en *vertroue*. Hulle bevind ook dat vertroue positief verband hou met verbeterde verkope, wins en stabiliteit van personeel.

Wanneer Landman die ontdekking van die onbekende, veiligheid en liefdevolheid as sentrale temas in die definiëring van “vertroue” vooropstel, is dit dus ’n voorloper van latere studies wat die positiewe effek van wedersydse vertroue uitwys – in ’n verskeidenheid wetenskaplike en toepassingsvelde. Voorts is daar ook blyke dat die kinderlike steun op die volwassene en wedersydse aanvaarding en verwagting wat in Landman se werk blyk, vandag breër beslag vind in sisteme en prosesse. Konstrukte soos “kollektiewe vertroue” dui op die sistemiese aard van vertroue en die blote onderskeid van verskeie soorte vertroue dui op ’n aanvaarding van die inherente kompleksiteite van vertroue.

Gesag

Hedendaagse studies rakende gesag reflekteer gewoonlik anti-outoritêre bewegings waar die aard van gesag bevraagteken word en alle vorme van gesag met agterdog bejeën word. Studies onderskei ook dikwels tussen legitieme gesag en nielegitieme gesag. Die verband tussen gesag en kennis wat as gevolg van bepaalde gesagsdinamieke gegenereer word, geniet ook gereeld aandag.

Amit en Fried (2005) dui aan dat die probleem nie soseer by outoriteit *per se* lê nie, maar eerder by die wyse waarop die idee van outoriteit gekonstrueer word. Hulle onderskei ook verskillende soorte outoriteit deur byvoorbeeld na die “antropologiese” outoriteit van Benne te verwys.

In ’n studie met 200 laerskool-kinders het Yariv (2009) bevind dat die meerderheid kinders die gesag van onderwysers aanvaar, maar dat hulle dit ook met bepaalde beperkinge sien. Die deelnemers in hulle studie is van mening dat onderwysers se gesag slegs tot die skool beperk moet wees, dat dit nie agressief behoort te wees nie en dat ouers moet kan intree indien gesag onbillik uitgeoefen word.

Lucey en Hill-Clarke (2008) het op hulle beurt ook soortgelyke bevindinge gekry – maar in ’n studie met voorgraadse studente. Hulle studie het die vraag gevra: Wanneer word gesag aanvaar? Die bevindinge dui aan dat daar ’n spektrum van aanvaarbaarheid bestaan. Gesag word aanvaar wanneer dit vir die goeie belang van almal is, maar dit word as onaanvaarbaar beskou wanneer enige misbruik ter sprake kom.

White (2007) se studie in die Filosofie van Opvoedkunde koppel welstand aan gesag. Die idee wat vooropgestel word, is dat opvoeding individue behoort te lei om te floreer. Daar word ook gepostuleer dat welstand *kultureel* gesetel is, eerder as in die vorm van ’n persoonlike eienskap. Hy dui ook aan dat gesag meer outoriteit intern kan hê en meer demokraties na kan buite wees.

Die feit dat Landman (Van Rensburg & Landman 1988) duidelik ook seggenskap aan die kind verleen wanneer gesag gekonseptualiseer word, word soms onderbeklemtoon. Vandag word gelyke inspraak deur alle betrokkenes in ’n opvoedingsituasie duidelik gemaak, maar inderwaarheid was dit reeds in Landman se werk ’n sentrale hoeksteen.

Die voorwaardelikheid van begrip en vertroue ten opsigte van gesag, wat Landman promulgeer, is vandag miskien selfs meer relevant en toepaslik as vroeër. Sonder vertroue en begrip kan daar

nie gesag wees nie[6] (volgens Landman), en meer vertroue en begrip beïnvloed waarskynlik die reikwydte van gesag positief.

LANDMAN SE TEORIE VANDAG

In hierdie gedeelte van die artikel vra ek die vraag: Hoe relevant is Landman se teorieë en konseptualiserings vandag? Ek doen dit deur die wesensaard van teorie te bekyk en dit dan in verband te bring met Landman se werk. In die voorafgaande gedeelte is daar gepoog om hedendaagse interpretasies van begrip, vertroue en gesag met Landman se denke te verbind. Ten einde die verbande te trek tussen hierdie drie konstrukte van Landman se werk, hedendaagse tendense in studies van die konstrukte en teorie sal hierdie gedeelte van die artikel 'n kritiese beskouing van die wesensaard van teorie onder die loep neem.

'n Teorie is gewoonlik saamgestel uit elementêre teoretiese konstrukte en dit bestaan uit beginsels of 'n groep beginsels. Dit behels beskrywings van die natuurlike wêreld en dit fokus gewoonlik op waarneembare fenomene. Dit bied dan ook verklarings oor fenomene – verklarings wat empiries begrond word en in logiese sisteme met mekaar in verband gebring word (Kuhn 1996). Stephen Hawkings (1996:10) definieer teorie as volg:

> A theory is a good theory if it satisfies two requirements: It must accurately *describe a large class of observations* on the basis of a model that contains *only a few arbitrary elements*, and it must make definite *predictions* about the results of future observations. [eie beklemtoning].

'n Goeie teorie moet dus observasies kan verklaar, voorspellings kan maak en ook eenvoudig wees. As beskrywings van die werklikheid kan teorieë verander, versterk of verwerp word. Dit is altyd tentatief en kan gekorrigeer word, maar hoef nie perfek te wees om bruikbaar te wees nie (Barnes 1995).

Volgens Karl Popper (1963) is 'n teorie 'n goeie teorie, indien dit sekere kwessies "verbied" om te gebeur. Hy wys terselfdertyd ook daarop dat 'n teorie wat nie verkeerd bewys kan word nie, nie 'n teorie is nie. Philip Kitcher (1983) sê weer op sy beurt dat 'n teorie gekenmerk word deur eenheid – eenheid wat dan wyd toegepas kan word. Hy verwys ook na die "produktiwiteit" van 'n goeie teorie – in die sin dat goeie teorieë tot nuwe vrae aanleiding gee. Teorie, volgens hom, behels verskeie ondersteunende hipoteses – wat getoets kan word.

Wanneer bogenoemde aspekte in ag geneem word, kan die vraag gevra word: Wat is die stand van Landman se werk indien dit hieraan gemeet word? Alhoewel hierdie artikel slegs op drie aspekte van sy werk fokus, kan daar oorsigtelik die volgende gevolgtrekkings oor hierdie bepaalde werk van hom gemaak word:

- Dit bied 'n fundamentele analise van die opvoedingsverskynsel
- Dit is logies
- Dit is 'n eenheid van enkele arbitrêre elemente
- Dit beskryf grootskaalse fenomene/die universele lewens-werklikheid van opvoedkunde
- Dit verklaar sekere opvoedingsfenomene en dit maak voorspellings

---

[6] 'n Absolute stelling soos hierdie is waarskynlik aanvegbaar weens die feit dat daar ook verskillende tipes "gesag" is (soos met vertroue). Daar kan byvoorbeeld gestel word dat gesag uitgeoefen kan word, selfs al is daar nie begrip en vertroue nie. In hierdie geval verwys ek egter na outentieke gesag, waar begrip en gesag terselfdertyd voorwaardes en gevolge van en vir gesag is.

- Dit kan gekorrigeer word
- Dit is produktief
- Dit "verbied" sekere gebeure
- Verskeie ondersteunende hipoteses word aangetref
- Dit kan verkeerd bewys word

Ter stawing van bogenoemde gevolgtrekkings:[7] Die wyses waarop pedagogiese verloopstrukture soos ontmoeting en pedagogiese bemoeienis met mekaar verbind word, verklaar sekere opvoedingsfenomene en dit maak voorspellings. Die besonderhede van pedagogiese bedrywigheidstrukture soos inspanning, dankbaarheid, aanspreeklikheid, hoop, ontwerp, vervulling, agting, selfbegryping en vryheid bied 'n fundamentele analise van opvoedingsverskynsels. Arbitrêre elemente word effektief en logies as 'n eenheid saamgetrek. Verskeie ondersteunende hipoteses word gevind, soos dat vertroue en begrip byvoorbeeld 'n voorwaarde vir gesag is. Landman gaan selfs so ver as om te stel dat gesag nie moontlik is sonder vertroue en begrip nie (d.i. dit "verbied" sekere gebeure). Landman se werk is ook hoogs produktief in die wyse waarop dit tot verdere teoretisering aanleiding gegee het. In sy vertalingswerk (www.georgeyonge.net) verwys George Yonge na die volgende:

> The history of the development of pedagogical thinking in the Faculty of Education at Pretoria from its Anglo-American beginnings to its eventual Continental (mostly Dutch, German and French) existential phenomenological approach is contained in these translations (see Mentz, Roos and Sonnekus, to mention the part-disciplines of Didactic Pedagogics, Fundamental Pedagogics and Psychopedagogics, respectively). This development was guided by Fundamental Pedagogical thinking and primarily under the leadership of W.A. Landman.

Landman se werk (Landman 1981; Landman 1987; Landman, Roos, & Mentz 1979) bied 'n metodologiese besinning ten aansien van die pedagogiese en die Pedagogiek. Dit ondersoek die opvoedingsverhouding, die opvoedingsituasie en dit bied wetenskaplike beskrywing en uitleg van hierdie konstrukte.

Volgens Heidegger (1889-1976)[8] is ontologiese begrip slegs fenomenologies moontlik en terselfdertyd word fenomenologie slegs as outentiek beskou indien dit tot ontologiese begrip aanleiding gee. Fenomenologiese denke is ook kategoriese denke – soos wat gevind kan word in die verskeie kategoriese teoretiese verkennings deur Landman. Die tiperende eienskap van teorieë wat sekere gebeure "verbied", blyk dus uit hierdie voorwaardelike standpuntstelling. Vandag weet ons dat die werklikheid om verskeie ander wyses[9] as slegs via fenomenologie begryp en verstaan kan word.

---

7 Kyk onder meer Landman (1968), Landman (1981), Landman (1987), Landman, Roos & Mentz (1979) en Van Rensburg & Landman (1988).

8 Heidegger se denke vind sterk neerslag in Landman se werk.

9 Konstruktivisme, kritiese teorie, interpretivisme, feminisme – om maar 'n paar te noem. Hierdie "lense" was wel reeds beskikbaar tydens die tydperk wat Landman se werk gepubliseer is. Die punt wat egter hier geïllustreer word, is die idee dat die teorie wat deur Landman gepostuleer word, verkeerd bewys kan word.

TEN SLOTTE

In hierdie artikel word verskeie kontensies gemaak, naamlik:

- Dat die drie begrippe "begrip, vertroue en gesag" wyer as die verhouding tussen die volwassene en die kind beskou moet word – om sodoende breër toepaslikheid hiervan vir vandag se onderrig- en leer situasies te bewerkstellig.
- Dat die koppeling tussen hierdie drie konstrukte behou moet word – dat ons met ander woorde nie oor gesag moet/kan praat indien ons nie ook oor wedersydse begrip en vertroue praat nie.
- Dat die konstrukte wat deur Landman ondersoek is, en wat sterk op individuele basis verken word, moontlik ook sistemiese toepassingswaarde kan hê.

Hierdie artikel poog om 'n lig te skyn op die paslikheid van 'n genuanseerde begryping van Landman se drie kern pedagogiese verhoudingstrukture, naamlik vertroue, begrip en gesag – en die wyse waarop dit teoreties steeds van belang kan wees binne die onderwyssektor vandag.

BIBLIOGRAFIE

Alvesson, M. & Sköldberg, K. 2000. *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publications.

Amit, M. & Fried, M.N. 2005. Authority and Authority Relations in Mathematics Education: A view from an 8th grade classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 58:145-168.

Barnes, B. 1995. *The elements of social theory*. Princeton: Princeton University Press.

Biesta, G.J.J. 2002. Trust, Violence, and Responsibility: Reclaiming Education in an Age of Learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Los Angeles.

Creswell, J. 2004. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.

Dewey, J. 1986. Experience and Education. *The Educational Forum*, 1938-1998, 50(3):241-252.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2007. *Educational Psychology in social context*. Cape town: Oxford University Press.

Ebersöhn, L. 2006. A school-based project supporting communities to cope with HIV&AIDS. ABSA Foundation Research Report.

Ebersöhn, L. 2007. A school-based project supporting communities to cope with HIV&AIDS. Pretoria: ABSA Foundation Research Report.

Ferreira, R. 2006. Contemplating the relationship between coping with HIV/AIDS and the asset-based approach. Unpublished PhD-thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Ferreira, R. 2008. Using Intervention Research to Facilitate Community-Based Coping with HIV&AIDS. In L. Ebersöhn (ed.). *From microscope to kaleidoscope. Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 83-98.

Fine, M., Weis, L., Weseen, S. & Wong, L. 2000. For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed.* New York: Seabury Press.

Freire, P. 1985. *The politics of education: Culture, power and liberation*. Westport: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Hawking, Stephen. 1996. *The Illustrated A Brief History of Time* (Updated and expanded edition). New York: Bantam Books, p. 15.

Heidegger, M. 1962. *Being and Time*. Translated by John Macquarrie and Edwart Robinson. (1st edition). London: SCM Press Ltd.

Joubert, I. 2009. *South Africa is my best world*. Berlyn: Peter Lang.

Kitcher, Philip. 1982. *Abusing Science: The Case Against Creationism*. Cambridge: The MIT Press, p. 45.
Kruger, R.A. 1980. *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
Kuhn, T.S. 1996. *The structure of scientific revolutions.* Chicago: The University of Chicago Press.
Landman, W.A. 1968. Pedagogical Part-Disciplines: Their Basis and Mutual Relations [Translated by George Yonge, University of California at Davis]. *Suid Afrikaanse Tydskrif vir Pedagogiek,* Julie 1968, 2(1): 66-67.
Landman, W.A. (red.). 1981. *Kind en skool*. Pretoria: NG Kerkboekhandel Transvaal.
Landman, W.A. 1987. Fenomenologiese begronding van die navorsingsprogram. *Suid Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde,* 7(4):235-239.
Landman, W.A., Mentz, N.J., Roos, S.G. & Möller, T. 1982. *Fundamentele Pedagogiek en lesgee*. Durban: Butterworths.
Landman, W.A., Roos, S.G. & Mentz, N.J. 1979. *Fundamentele Pedagogiek leerwyses en vakonderrig*. Durban: Butterworths.
Loots, M.C. 2005. 'n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter ondersteuning van gemeenskapshantering van MIV/VIGS. Unpublished MEd dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
Loots, M.C. 2008. Facilitating agency for school-based support in teachers through asset mobilisation. In L. Ebersöhn (ed.). *From microscope to kaleidoscope. Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic.* Rotterdam: Sense Publishers, pp 27-48.
Loots, M.C. & Mnguni, M. 2008. Pastoral support competencies of teachers subsequent to memory-box making. In L. Ebersöhn (ed.). *From microscope to kaleidoscope. Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers, pp 63-82.
Lubbe, C. & Mampane, M.R. 2008. Voicing children's perceptions of safety and unsafety in their life-worlds. In L. Ebersöhn (ed.), *From microscope to kaleidoscope. Reconsidering educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 127-143.
Lucey, T.A. & Hill-Clarke, K.Y. 2008. Interpreting School Authority Structures in Public Education. *Educational Studies*, 44:142-154.
Mohangi, K. 2008a. Finding roses amongst thorns: How children negotiate pathways to well-being while affected by HIV/AIDS. Unpublished PhD thesis. Pretoria: University of Pretoria.
Obiakor, F.E., Smith, D.J. & Sapp, M. 2007. Understanding the Power of Words in Multicultural Education. *Multicultural Perspectives*, 9(2):36-42.
Ogina, T.A. 2007. How educators respond to the emerging needs of orphaned learners. Unpublished PhD thesis. Pretoria: University of Pretoria.
Oleson, V.L. 2000. Feminisms and Qualitative Research at and into the Millennium. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
Popkewitz, T.S. 1995. Critical traditions, the Linguistic turn and Education. In: Higgs, P (ed). *Metatheories in Philospohy of Education*. Johannesburg: Heinemann.
Popper, Karl. 1963. *Conjectures and Refutations.* London: Routledge & Kegan Paul, pp. 33–39. Reprinted in Theodore Schick (ed. 2000), *Readings in the Philosophy of Science.* Mountain View, California: Mayfield Publishing Company, pp. 9-13.
Roos, V. & Temane, M. 2007. Community competence. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (eds). *Community Psychology. Analysis, context and action*. Cape Town: UCT Press, pp. 280-292.
Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. & Camerer, C. 1998. Not So Different After All: A Crossdiscipline View Of Trust. *Academy of Management Review*, 23(3):393-404.
Simmons, B.L., Gooty, J., Nelson, D.L. & Little, L.M. 2009. Secure attachment: implications for hope, trust, burnout, and performance. *Journal of Organizational Behavior,* 30:233-247.
Theron, L.C. 2006. Critique of an intervention programme to promote resilience among learners with specific learning difficulties. *South African Journal of Education,* 26(2):199-214.
Torney-Purta, J., Richardson, W.K. & Barber, C.H. 2004. *Adolescents' Trust and Civic Participation in the United States: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study*. The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement. University of Maryland.
Translations from the Faculty of Education at the University of Pretoria from approximately 1960 to 1990. http://georgeyonge.net/

Tschannen-Moran, M. 2009. Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2):217-247.

Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1988. *Fundamenteel-Pedagogiese Begripsverklaringe.* Kaapstad: NGK Boekhandel.

Wink, J. 2000. *Critical Pedagogy – Notes from the real world*. (2nd edition). Amsterdam: Addison Wesley Longman.

White, J. 2007. Wellbeing and Education: Issues of Culture and Authority. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1): 17-28.

Yariv, E. 2009. Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International*, 30(1):92-111.

Yonge, G.D. 2008. Ideological alchemy: the transmutation of South African didactics (and fundamental pedagogics) into apartheid education. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3):409-415.