

# Emansipatoriese leer en Opvoedkundenavorsing

*Emancipatory learning and Educational research*

**CATHERINE ODORA HOPPERS**

SARCHI-leerstoel in Ontwikkelingsonderwys

Universiteit van Suid-Afrika

E-pos: hoppeco@unisa.ac.za

**GERT VAN DER WESTHUIZEN**

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Universiteit van Johannesburg

E-pos: gertvdw@uj.ac.za



Catherine Odora  
Hoppers



Gert van der  
Westhuizen

**CATHERINE ODORA HOPPERS** is professor en die NRF/SARCHI Voorsitter in Ontwikkelings-opvoedkunde aan Unisa. Sy het internasionale bekendheid verwerf as navorser en spreker oor onderwerpe soos die transformasie van hoër onderwys, ontwikkeling van inheemse kennis, en Afrika-perspektiewe in 'n geglobaliseerde wêreld.

**CATHERINE ODORA HOPPERS** is professor and NRF/SARCHI Chair in Development Education at Unisa. She is an internationally renowned researcher and speaker on topics such as the transformation of higher education and the academy, development of indigenous knowledge, and African perspectives in a globalised world.

**GERT VAN DER WESTHUIZEN** is professor in Opvoedkunde aan die Universiteit van Johannesburg. Sy veld van spesialisering is die rol van kennis en leer in onderwysersopleiding en sy onlangse aanbiedings en publikasies handel oor die interaktiewe aard van professionele en skoolleer.

**GERT VAN DER WESTHUIZEN** is professor of Education at the University of Johannesburg. His field of specialisation is the role of knowledge and learning in teacher education and his recent presentations and publications are about the interactive nature of professional and school learning.

## ABSTRACT

### *Emancipatory learning and educational research*

*Educational research plays a critical role in bringing about social change in South Africa. The knowledge contributions made by researchers not only shape what is accepted as the science of teaching, but also forms the basis of the education systems, policies and practices.*

*The recent calls for decolonisation can be accepted as symptomatic of the crisis of relevance and applicability of among others, knowledge in curricula and school education. This is not a technical crisis of low pass rates and the improvement of academic performance by educational authorities, but a crisis of collapse and reproduction of social inequalities still prevalent in society, reminding educators and researchers that schools are sites of struggle, as they have been considered in the past by community activists such as Neville Alexander.*

*In this context, the imperative is to consider the role of educational research in educational change. We approach this challenge in terms of the problematic and possibilities of emanci-*

*patory learning, as espoused by among others, Neville Alexander. He is the South African who has, as independent socially-critical thinker, advanced interpretations of education transformation still relevant today. He recognized the complexities of social change in South Africa and acknowledged the imperative of emancipatory learning in everything education, including the use of theories in educational research at universities. The rethinking we propose here is about relevance, complexities, and inconsistencies of educational research as bases for policies and practices. We question the processes and dominance of research, policies, and underlying theories and argue for the emancipatory and generative function of theory. The purpose is to encourage conversations about dominant paradigms and alternatives to educational actions.*

**KEY WORDS:** Emancipatory learning; educational research; dominant paradigms; generative theories; social-critical thinking; educational crisis; Neville Alexander

**TREFWOORDE:** Emansipatoriese leer; opvoedkunderavorsing; dominante paradigmas; generatiewe teorieë; sosiaal-kritiese denke; onderwyskrisis; Neville Alexander

### OPSOMMING

Opvoedkunderavorsing speel 'n toenemend-belangrike rol in sosiale verandering en die opbou van die demokratiese bestel in Suid-Afrika. Kennisbydraes oor onderwys en opvoeding is hoofsaaklik universiteitsgebaseerd, en dra nie alleen by tot wat bekend staan as die wetenskap van die onderwys nie, maar vorm ook die basis van beleide en kurrikula van die skoolstelsel.

Die onlangse oproepe om dekolonisering van kennis in die onderwys kan aanvaar word as simptome van wesenlike stelseltekorte, tot dié mate dat mens kan praat van 'n krisis van relevansie en toepaslikheid. Hierdie is nie 'n tegniese krisis van slaagsyfers waar onderwysowerhede leerprestasies wil verbeter nie, maar eerder 'n krisis van maatskaplike ineenstorting of reproduksie van sosiale ongelykhede. Laasgenoemde bestaan steeds in die samelewing en noop opvoedkundiges om opnuut skole as plekke van strydvoering te beskou, soos dit in die verlede bepleit is deur aktiviste soos Neville Alexander, Dirk Meerkotter, Aslam Fataar, en ander.

In hierdie konteks is dit sinvol om ondersoek in te stel na die rol van Opvoedkunderavorsing en die mate waartoe dit bydra tot onderwysverandering. Ons fokus op die vraagstuk van emansipatoriese leer en die moontlikhede van navorsing om bevryding en transformasie te bewerkstellig, en by te dra tot onderwysverandering. Die geskifte en nalatenskap van Neville Alexander is vir hierdie doel 'n geskikte vertrekpunt, aangesien hy as onafhanklike en sosiaal-kritiese denker rigtinggewende uitsprake oor emansipatoriese leer vir onderwys in Afrika gemaak het, wat nie die aandag wat dit verdien gekry het nie. Deur erkenning te gee aan die kompleksiteit van maatskaplike verandering, beklemtoon ons in hierdie teoretiese artikel die belangrikheid van emansipatoriese leer in navorsers se hantering van opvoedkundige teorieë. Ons bevraagteken die wyses waarop teorieë gebruik word in opvoedkunderavorsing en stel dan die emansipatoriese en generatiewe gebruik van teorieë voor. Die doel is om gesprekke oor dominante paradigmas en teorie aan te moedig ter wille van alternatiewe aksies wat kan bydra tot onderwysverandering in die konteks van die oproepe om die dekolonisering van kennis.

## INLEIDING

Emansipatoriese leer is 'n sleutelkonsep wat internasionaal geassosieer word met bevrydingsonderwys soos geïdealiseer deur Paulo Freire (1972), en uitgebrei in die tradisie van die Kritiese Pedagogiek deur mense soos Apple (2014), Giroux (1992), Popkewitz (1997), Miedema (1997) en Biesta (2012). Emansipatoriese leer was 'n prominente konsep in onderwysdebatte in Suid-Afrika tydens die voor-1994 era. Dit was 'n slagspreuk wat deel uitgemaak het van die oproepe om "People's Education" en die beleidsdebatte van die National Education Crisis Committee (Van den Berg & Meerkotter 1993; Meerkotter 2001), en is in Freiriaanse terme beskryf as bevryding van politieke en sosiale onderdrukking en onreg. Sedert die aanvang van die demokratiese bestel van 1994, het die fokus op emansipatoriese leer 'n minder prominente plek gekry in beleidsdokumente en -diskoerse (Fataar 2006). Laasgenoemde stand van sake is problematies aangesien iets van die gees van transformasie in die demokratiese onderwysstelsel verlore gegaan het, soos uitgewys is deur onder andere Badat (2010), Soudien (2012), Aslam Fataar (2000), en Fataar en Subreenduth (2015).

Die oproepe in Suid-Afrika sedert 2015 om die dekolonisering van kennis, lei 'n nuwe era van onderwysverandering in, en is 'n uitdaging om konsepte van emansipatoriese leer as beleidsideaal en -beginsel opnuut te oorweeg, ook ten opsigte van opvoedkundenavorsing. Emansipatoriese leer het wesenlik te doen met ontkoming van onderdrukking en bevryding (Freire 1972), en in die geval van Opvoedkundenavorsing behels dit 'n herbedinking van kennisontwikkelingspraktyke en -aannames (Popkewitz 1997) wat 'n groter mate van kognitiewe geregtigheid behels (Visvanathan 2009).

In hierdie artikel argumenteer ons dat emansipatoriese leer, dit wil sê, leer wat sosiale onreg teenstaan en bevrydend werk (Freire 1972) in Opvoedkundenavorsing onder meer toepaslik is wanneer die gebruik en ontwikkeling van teorieë ter sprake is. Dit behels meer as 'n oppervlakkige evaluering van teorieë om hulle reg of verkeerd te bewys. Die problematiek het te make met die verskuiwing van die grense van teoretiese assessering. Dit gaan oor die vind van nuwe maniere om teorieë te herskep sodat hulle verwantskap tot werklike en alledaagse lewenservarings duideliker kan word, en die generatiewe visies van lewe wat uit sodanige uitbreiding/herskepping na vore kan kom, onderskei kan word.

## NOODSAKE VAN EMANSIPATORIESE LEER

Oorwegings van emansipatoriese leer in Suid-Afrika is onvolledig sonder verrekening van die intellektuele bydraes van Neville Alexander. Onderwysdebatte tydens die aanloop tot en vestiging van die demokratiese bestel in die land is sterk geïnspireer en gevorm deur sosiaal-kritiese denkers soos Alexander (2002). Hy het hom ten doel gestel om Afro-pessimisme te beveg en om 'n bewustheid van Pan-Afrikaanse ideale te skep (Vally 2007). Hy het deur die onafhanklike posisie wat hy teenoor beleidsformulering ingeneem het, sy begrip van die dinamika van die onderwys met die oog op die versterking daarvan in verskeie insette gedokumenteer (Sien die lys van publikasies in die bibliografie van hierdie artikel). Sy oproepe was uitdagend en van uiterste belang en verdien daarom heroorweging (Motala & Vally 2009; Soudien 2012; Vally 2014). Deel van Alexander se nalatenskap is te lese in sy skryfstukke oor die konkrete erkenning van inheemse tale in die onderwys en die bevordering van veeltaligheid (1995; 2003; 2005), die belangrikheid van 'n "radikale humanisme" (Vally 2014) en 'n humanistiese kultuur in gemeenskapsorganisasie (Alexander 2010), die noodsaak dat akademië en intellektueles die werking van die samelewing verstaan en tot die uitbou daarvan moet

bydra in die nuwe Suid Afrika (2013), Afrika-fokusse in die kurrikulum (2005), en moraliteit en waardes in die postapartheid Suid-Afrika (2002).

Die ondersoek na emansipatoriese leer in Opvoedkundenavorsing is ’n taak wat voortgesette strategiese aktivisme en volharding in kritiese denke ter wille van alle belanghebbendes vereis. Dit is die uitdaging in Afrika om onderwys en opvoeding as geheel te herkonseptualiseer, veral ten opsigte van die artikulasie van alternatiewe scenario’s en verwysingsraamwerke in navorsing en beleidsontwikkeling (Odora Hoppers 2013). Hierdie herkonseptualisering is nodig in die lig van die feit dat Suid-Afrika steeds ’n onderwysstelsel het wat onvoldoende is, en nie die kulturele en kennisbelange van almal in die samelewing dien nie (Sayed & Soudien 2003). Dit is ’n onderwysstelsel waarvan die grondbeginsels ’n omvattende hersiening vereis, sodat dit kan begin reageer op die kontekste waarbinne die stelsel funksioneer. Dit is ’n stelsel wat, soos blyk uit oproepe om dekolonisering deur Mbembe (2015) en vele ander, geïsoleerd begin raak het; ’n “heilige koei” wat deur die instandhouding van die akademie nie die sosiaal-maatskaplike belange van almal dien nie (Odora Hoppers 2013). Soos blyk uit die onlangse kritiek en oproepe om dekolonisering, is dit duidelik dat die onderwysstelsel steeds die dryfkrag is agter die bevordering van gebrekkige psigo-sosiale ontwikkeling van mense, en verteenwoordig die westerse oriëntering ’n verdraaiing van die sosiale konstruksie van werklikhede hier in Afrika (vergelyk Hoppers & Richards 2012).

Literatuur en diskoerse oor die onderwys in Suid-Afrika is sedert 1994 vasgevang in narratiewe wat behep is met die sukses van onderwys wat deur die koloniale proses teweeggebring is (Fataar & Subreenduth 2015). Die heersende siening is dat alles wel is met die onderwys en dat die beleide en implementerings en aanpassings gepas is vir ’n demokratiese Suid-Afrika. Die realiteit is egter dat die onderwys nie vir almal is nie, en dat nie almal presteer soos hulle verdien nie (Sayed & Ahmed 2011). Die hoë uitvalsyfers van die skoolstelsel is ’n aanduiding van die wyse waarop die stelsel mense uitwerp, met die gevolglike “psigologiese selfmoord” en permanente stigma van mislukking waarmee kinders hulle volwasse lewensvoortsit (Odora Hoppers 2013).

Gesprekke oor die dekolonisering van kennis kan, met oorwegings van wat emansipatoriese leer is en hoe dit in opvoedkundenavorsing ’n verskil kan maak, bydra tot die ideaal van onderwys vir almal. In die oorwegings van emansipatoriese leer is dit sinvol om, soos uitgewys deur Alexander, aandag te fokus op Afrika se koloniale verlede en hede, asook die staat se rol in die voortdurende intellektuele en kulturele verweesdheid (“orphanage”), en “xenophilia” en die wyses waarop afhanklikheid tussen derdewêreld-mense gevestig bly (vergelyk Alexander 2002, 2012, 2013). Sentraal tot hierdie uitdaging is die historiese werklikheid van die onderwys wat in samewerking met koloniale en wetenskaplike inisiatiewe, ’n sistematiese wurggreep op en permanente onderwerping van inheemse kennis meegebring het, en steeds doen, soos wat die geval is in omgewingswetenskappe en maatskaplike stelsels in Afrika en in ander Derdewêreldlande (Odora Hoppers 2009). Hierdie is onderwys en opvoeding met verskriklike, indien nie onherstelbare gevolge vir die ontwikkeling van Afrika, en daarmee saam die gevolge vir menslike en gemeenskapsontwikkeling weens die voortsetting van ’n status quo houding en dat daar nie rede is om die onderwys te verander nie.

## **STELSELVERANDERING EN -VERNUWING**

Volgens Kuhn (1962) begin die ontdekking van en die begeerte vir verandering, soos in hierdie geval praktyke en aannames van Opvoedkundenavorsing, met ’n bewustheid van onreëlmatighede. Dit word gevolg deur ’n min of meer uitgebreide ondersoek van die area van die

onreëlmatigheid. By tye kom nuwe idees eers na 'n duidelike mislukking van die normale probleemoplossingsaktiwiteit na vore. Fundamentele veranderinge in stelsels of perspektiewe vereis egter die rekonstruksie van dieselfde studieveld volgens nuwe grondbeginsels, en is 'n proses waar van die studieveld en vakgebied se mees elementêre teoretiese veralgemenings, asook metodes en toepassings, verander (Kuhn 1962).

In hul optimistiese ontleding van vernuwing en verandering, meld Havelock en Huberman (1977) dat menslike wesens nie net merkwaardig is nie, maar ook tot ontelbare kreatiewe handeling, eie nadenke, selfverbetering en manipulasie van baie ander fisiese en biologiese stelsels in staat is, ten einde hulle welstand te verbeter. Dit is in die soeke na hierdie verbetering dat mense altyd hulself in maatskaplike stelsels en substelsels organiseer en herorganiseer, in ag genome dat stelsels voortdurend na of weg van voltooiing beweeg (Havelock & Huberman 1977).

Hieruit kan afgelei word dat stelselverandering te make het met enige gebeure wat die vlak van voltooidheid of ewewig verander, terwyl stelselontwikkeling na 'n transformasie vanaf 'n status wat uiteraard as minder bevredigend beskou word, verwys. Opvoedkundena-vorsing kan in die lig hiervan gesien word as 'n stelsel binne 'n stelsel, en derhalwe moet die intensiteit en kwesbaarheid van die vernuwingsproses nie onderskat word nie.

## **EMANSIPATORIESE LEER AS HERBEDINKING**

Soos reeds hierbo genoem, het emansipatoriese leer nie slegs te make met 'n bo-langse gesprek oor teorieë om dit verkeerd of reg te bewys nie. Dit handel oor die verskuiwing van die grense van teoretiese waardebeplanning en ondersoek na die wyses waarop teorieë omvorm kan word om die verwantskap met die werklike wêreld aan te dui. Dit handel ook oor die ontwikkelings-visies oor die lewe wat met sodanige uitbreiding gepaardgaan (Odora Hoppers & Richards 2012).

Gergen (1985, 1994) is 'n outeur wie se artikels oor die uitdagings en prosesse van kennistransformasie sterk herinner aan die nalatenskap van Neville Alexander. Hierdie nalatenskap daag ons uit om na te dink oor die vraag hoe moeilik dit is om afstand te doen van historiese aannames wanneer dit reeds begin deel uitmaak van mense se alledaagse kennis ("common sense"), en hoe moeilik dit dan is om veral dit wat reeds opgeskryf is, uit te wis. Tog, soos Gergen, argumenteer Alexander ten gunste van die belangrikheid van 'n positiewe ingesteldheid (Alexander 2013). Die verlede se sondes kan immers die voorloper van môre se oplossings wees.

Vir die herbedinking van Opvoedkundena-vorsing in die lig van 'n emansipatoriese leer-perspektief, moet ons duidelikheid probeer kry oor die toekoms en wat vir ons voorlê. Hier kan ons put uit Dewey (1897) se verwysings na bekende filosofiese beskouinge oor die natuur en kennis wat vir tweeduisend jaar geheers het en wat tot 'n groot mate die grondslag geword het van hoe die wetenskap beskou word: dit wat vas en finaal is, kan ons aanvaar, is superieur; verandering en oorsprong word as tekens van tekortkoming en onwerklikheid hanteer, en: die Heraklitiese uitspraak dat alle dinge vloeibaar is, kan gelykgestel word aan nihilisme. Verganklikheid het sterk verbintnisse met die dood, en verandering word te dikwels deur gevoelens van bedreiging of gevaar oorheers. Daarenteen is nuutheid en onreëlmatigheid deurentyd 'n bedreiging vir voortgaande patrone van aanpassing, en kan hulle voortbestaan te eniger tyd in gevaar stel. Dit is hierdie romanse met permanensie wat as die primêre impetus vir die ontwikkeling van die moderne wetenskap gedien het:

...The more systematic observations of science reveal certain repetitions or regularities in the world... The laws of science are nothing more than statements expressing these regularities as precisely as possible... (Carnap & Gardner 1995:3)

Bogenoemde is op sigself nie problematies nie. Die produkte van sodanige ontdekkings kan onnoembare voordele vir die mensdom inhou. Indien die wetenskap sistematiese en herhalende patrone identifiseer, kan die samelewing wel sy pad verander en die voorspelbaarheid tot sy voordeel gebruik, en sodoende die menslike vermoë om sy lotsbestemming te beheer, versterk – ook deur Opvoedkundenvorsing. Die eenvoud van hierdie misleidende argument is netso optimisties as wat dit oortuigend is, en die resultaat is die formidabele wetenskaplike establishment wat grootliks ingespan word vir die opspoor, dokumentering en verduideliking van permanensie en verbygaande ervaring (Richards 2015).

Die werklike lewe vertel egter 'n ander storie. Die mens word deurentyd blootgestel aan die pynlike bewustheid van die veelvuldige ongeorganiseerde en onderbroke vorms van lewe wat buite die wetenskaplike of die heiligdom van die akademie bestaan. Buite die laboratorium waarin die sosio-gedragwetenskaplikes hulle eksperimente uitvoer, maak hulle uitsluitlik staat op 'n keuse van afgebakende en begrensde ervarings in 'n arena wat uit oorloë, revolusies, internasionale trou, ekonomiese opwellings, nasionale en plaaslike beleid, godsdienstige instellings, kulturele helde, estetiese bewegings, intellektuele insigte, waardeverbintnisse, huwelike, liefdesverhoudings, familiebande en persoonlike oortuigings bestaan. Hierdie lewenswerklikhede dra tot 'n mindere of meerdere mate by tot die vorming van mens se bewustheid en geheue (Gergen 1994).

Die oproepe van Gergen (Gergen 1994, 2013) fokus die aandag op die realiteit dat die grondbeginsels van wat menswees is, van wat dit beteken om mens te wees, nie bestaan as transhistories-geldige beginsels in die wetenskap nie, maar dat navorsing binne hierdie realiteit en kontemporêre historiese konteks uitgevoer word, 'n konteks waarbinne die wetenskaplike boonop verplig voel om keuses van sekere waarnemings te maak en ander uit te sluit. Geskiedenis, soos Feyerabend dit karakteriseer, konfronteer ons steeds met 'n dinamiese poel van kompleksiteit:

...History is full of accidents and conjectures, and curious juxtaposition of events, and it demonstrates to us the complexity of human change and the unpredictable character of the ultimate consequences of any given action or decision of men. (Feyerabend 1976)

Met hierdie uiteensetting argumenteer ons ten gunste van die noodsaak dat die herbedinking van Opvoedkunde as wetenskap, moet insluit die herformulering van die tradisionele doel van die wetenskap, op wyses wat die verganklikheid van wetenskapsmodelle en die lewe in berekening bring. Indien hierdie opgaaf nie met erns opgeneem word nie, sal die doeltreffendheid van die wetenskaplike strewe aanhou wankel, ook in die Opvoedkunde. 'n Ernstige konfrontasie met verganklikheid van menslike optrede impliseer, oftewel vereis, 'n herformulering van die wese van gedragwetenskappe, asook 'n kritiese heroorweging van die ware potensiaal daarvan. Ter wille hiervan ondersoek ons vervolgens die wyse waarop teorieë hanteer word en die basis vorm van die hele wetenskapsonderneming.

## **DIE WETENSKAPLIKE EN DIE KARAKTERISERING VAN TEORIE**

Gronde vir die generatiewe kriterium van teoretiese konstruksie en waardebeplanning is moontlik wanneer teorie as verklarende beginsel gekarakteriseer word (Gergen 2012; Gergen & Zielke 2006). Die uitdaging in teorievorming, en die wetenskaplike konstruksie van die werklikheid



in die 21ste eeu, behels dat eenhede van die begrip van menslike optrede nie deur waarnemings alleen verskaf word nie, maar eerder deur deelname aan die kulturele sisteem van kennis en begrip. Maar, in hulle aanbod van ontologie-onderwys, blyk dit dat sosio-gedragwetenskaplikes alleenlik, via die beskrywende metode, gefikseer is op die opstel van inventarisse van “wat daar is”. Deur verskeie fenomene te etiketteer, skenk die wetenskaplike aandag aan nóg die sosio-kulturele aspekte van betekenis, nóg die logika van aksie/optrede wat in die keuse van beskrywende terme vervat is.

Die probleem is egter groter as slegs die beskrywende en etiketterende karakter van wetenskaplike werk. By die spesifisering van sekwense van gedrag (nie slegs die vraag “wat is daar” nie, maar “wat lei waartoe?”), bly die wetenskaplike nie net by die beskrywing van die fenomeen nie. Hy/sy werk daaraan om openbare verwagtings te verander, wat terselfdertyd die tafel dek vir die verandering van optrede; ’n modifikasie wat normaalweg tot ’n selfvervullende profesie lei.

Met verwysing na die bespreking van selfvervullende profesieë, stel Merton (1957) dit dat voorspellings, deur verspreiding en disseminasie, die voorspelde resultate kan bespoedig. Hy haal as voorbeeld aan die ondergang van ’n private bank in New York in 1928. Die bank het geen ernstige probleme ondervind nie, maar toe die deponeerders begin glo het dat die bank sou ineenstort as hulle hul fondse onttrek, het die bank insolvent geraak. Op dieselfde trant het politici en openbare meningsnavorsers kommer oor die uitwerking van verkiesingsvoorspellings op die uitkoms van die verkiesing uitgespreek. Wenvoorspellings kan diegene ontmoedig wat vir die aangewese verloorde stem en sodoende sy/haar nederlaag verseker.

Ter uitbreiding van hierdie redenasie kan aangevoer word dat die implementering van teorie dien om gedrag mee te bring wat met sy vooronderstellings strook, soos Schwartz, Lacey en Schuldenfrei (1978) betoog:

...a society that employs a theory of environmental reinforcement, whether it be in terms of broad programs of social change or on the interpersonal level, may undermine the system of intrinsic motives that previously existed. In implementing a theory of extrinsic reinforcement one may essentially create an artificial and arbitrary dependence on a system of extrinsic rewards. The theory becomes predictive because of its application. Applications (adds Lacey 1977), change the world. If the applications of one theory predominate, then the world will increasingly exemplify the principles of this theory... (in Gergen 1994:25)

Die wetenskaplike vra egter nie slegs “wat is daar?” en “wat lei waartoe?” nie, maar gaan ook voort met die vraag “waarom”. Spesifikasie van ’n toevallige bron vir ’n gegewe fenomeen verskaf ook ’n logika vir reaksie, terwyl wetenskaplike optrede meestal neig om psigologiese verklarings vir die optrede voor te staan (Gergen 2001). Op hulle beurt verskaf sodanige psigologiese verklarings normaalweg die basis vir persoonlike blaam en die uiteindelijke resultate kan heel moontlik die spesifieke optrede wat as gevolg van die navorsing moes afneem, vererger.

Indien die navorser, in teenstelling hiermee, poog om die verrekening van faktore soos politieke en ekonomiese onderdrukking na te gaan, sal die verantwoordelikheid vir dieselfde optrede implisiet voor die deur van die breë maatskaplike bestel gelê word (stelselblaam), en nie dié van die daders nie. Veranderings aan die sisteem sal dus voorgestaan word terwyl strafmaatreëls onderbekteltoon word. Anders gestel: die keuse van die navorsingsparadigma en -metodologie vorm die verklarende lokus wat op sy beurt die daaropvolgende maatskaplike beleid beïnvloed (vgl. Van der Westhuizen 2013).

Die wetenskaplike paradigma gaan egter een tree verder. Dit is nie alleen gebonde aan ’n deterministiese vorm van verklaring wat gedragsgebeure as wetlike gevolge van spesifieke

voorafgaande gebeure sien nie, maar beskou die hele intensie en vrywillige optrede as misleidend en uitgedien. Die wetenskaplike paradigma beskik oor hierdie besondere, maar gevaarlike geneigdheid om die werklike oorsaak van menslike gedrag te verbloem – wat in die vrywillige beheer van individue oor hulle optrede geleë is. In hierdie raamwerk word die hele kwessie van morele verantwoordelikheid verwerp, soos Gergen, wat vir Shotter (1975) aanhaal, dit stel:

...to abandon the concept of personal responsibility maybe to undermine the basis for organized society. If people cannot be punished for their maleficence and rewarded for their virtues, and if guilt and self-reward cease to play a role in human affairs, then the basis for social order may be severely weakened. The essential question is not whether the deterministic view of science is a valid one; its validity is fundamentally indeterminant... In accepting the scientific form of understanding, the culture may be modified in a substantial degree. (Gergen 1994:26-27)

## **DIE WETENSKAPLIKE AS MORELE AGENT**

Vermelding behoort hier gemaak te word van die wetenskaplike as “morele agent”. Ons het reeds daarop gewys dat wetenskaplike aktiwiteit en wat daarmee saamgaan, die begrip van kultuur oproep. Hierop wil ons uitbrei deur die argument te ondersoek dat die waardebeplanning van wetenskaplike kennis, asook die vermoë van wetenskaplike kennis om die samelewing te verander, plaasvind deur inherente en onafwendbare morele voorspraak.

Hierdie voorspraak fokus op ’n verdieping van die skeidslyn tussen feit en waarde, veral aangesien die gepaste wetenskaplike houding wesenlik objektief behoort te wees. Nogtans aanvaar die wetenskaplike geen verantwoordelikheid vir die uiters passievolle of selfs verdagte gebruike waarvoor die resultate van wetenskaplike studies aangewend word nie.

Die probleem met hierdie raamwerk is dat, indien gedrag werklik wesenlik van “stimulusgebeure” afhanklik is, suksesvolle funksionering in verhoudings sal vereis dat ’n mens beheer verkry oor die stimuli wat ander se optrede beheer. Hierdie paradigma suggereer dat ’n mens ’n manipulerende houding teenoor ander moet aanneem, ten einde voordeel uit die lewe te trek.

In hierdie verband, ter illustrasie, het Chris Argyris (1975) aangedui hoe die stimulus-respons oriëntering tot ’n kennistipe gelei het wat staatsmanipulasie van die publiek aangemoedig het. Hiervolgens is dit die beleidvormer se taak om die veranderlikes te manipuleer ten einde beheer oor die publiek uit te oefen. Dit is voor die hand liggend wat hierdie paradigma in ’n konteks van ongelyke verhoudings, rassistiese vooroordele of koloniale onderwerping beklemtoon het. Dit is die onderdrukte wat die “swape”, “proefkonyne” of “robotte” word (Visvanathan 1998).

In die alledaagse sosiale samelewing verskaf hierdie omstandighede eidelose, maar dikwels ook ’n beledigende bekoring vir die sogenaamde “armes” deur die dominante groep. Dit gaan om wetenskaplikes wat hulle deskundigheid oor jare opgebou het deur die lewens van die armes, die “ander”, te ontleed sonder om aansluiting by hulle te vind, sonder om hulle te ken of te wil ken, ’n praktyk wat die verhoudings tussen die dominante en onderdrukte groepe kenskets (Keet 2014). Dit is vanuit hierdie paradigmitiese raamwerk wat die paternalistiese uitsprake van Blanke sosiale wetenskaplikes oor Swartes, die Noordelike deskundiges bô die Suidelike deskundiges afkomstig is. Wat hierdie wetenskaplikes se aandag gevange hou, is geïsoleerde, onbeduidende of bemarkbare elemente van die swart ervaring.



...Black clientele are treated as commodities – useful for a time, but ultimately undeserving of genuine consideration except as may be required to ensure the attainment of investigatory goals. (Gordon 1973:89)

Dumont voeg by:

...There has been a vampirish quality to the manner in which researchers sucked the data from their subjects.... Moreover, they did so with a sense of righteousness as if every monograph partook of Galileo's divinity. (Dumont 1969:19-20)

## DIE EMANSIPATORIESE EN GENERATIEWE FUNKSIE VAN TEORIE

'n Teorie het ten doel om dit wat fundamenteel ongestruktureerd is, momenteel te struktureer. As analitiese lense, het alle teorieë egter belangrike beperkings. Elke lens verblind soos dit verlig. Alhoewel 'n mens met behulp van die teorie optrede kan ontleed, vrae beantwoord en planne formuleer, verskaf elke gegewe teorie slegs beperkte begrip en dus 'n beperkte omvang van moontlike implikasies. Om hierdie rede behoort 'n premie op veelvuldige teoretiese perspektiewe gestel te word, ter wille van emansipatoriese leer wat met die gebruik van teorieë gepaardgaan. Vanuit 'n veelvuldige perspektief kan die teoretikus potensieel 'n enorme invloed op die verloop van die samelewing uitoefen. Dit geskied omrede die teoretikus wat oortuigende teorie skep, by 'n vorm van ontologiese onderwys betrokke is, aangesien wenslike optrede deur die formulering en gebruik van teorie waarneembaar raak.

Gegewe die mag van teorie om beide begrip en optrede te vorm, kan die Opvoedkunde- navorser hom/haarself nou afvra: “Watter vorme van teorie kan as wenslik beskou word?” en “Op watter stadium behoort 'n teorie verwerp te word?” Hoe kan die gebruik van teorieë emansipatories werk? In hierdie verband behoort 'n mens vas te stel of jy binne 'n gegewe konteks na 'n teorie moet soek wat bestaande lense dupliseer, of een wat sodanige lense vervang. Wanneer 'n mens met situasies te make het waar eng opvattinge binne 'n konteks van heerskappy mekaar afwissel (as die algemene siening), behoort 'n mens generatiewe teorie en die vooruitsigte en moontlikhede om veelvuldige perspektiewe daarmee aan te spreek, verder te ondersoek.

Generatiewe teorie daag rigtinggewende aannames van die kultuur uit, stel grondliggende vrae oor die eietydse lewe, bevorder herooring van die bestaande opvattinge van die werklikheid en verskaf sodoende nuwe alternatiewe vir optrede (Gergen 1994). Vir die Opvoedkunde- navorser wat byvoorbeeld ondersoek doen na die uitdagings van leer op skool, beteken dit dat teorieë soos dié van Piaget en Vygotsky geëvalueer moet word in terme van opvattinge oor die werklikheid, kulturele aannames, sowel as die “waarhede” wat daarmee gepredik word.

Generatiewe teorie funksioneer op twee kernwyses: eerstens is daar die **generering van onsekerheid**. Om mee te begin, hou enige teorie wat wydverspreide geloofwaardigheid afdwing en wat as die ondubbelsinnige siening van die werklikheid binne 'n gegewe kultuur dien, 'n bedreiging vir daardie spesifieke kultuur in. Dit geskied omdat 'n mens se optrede dikwels konsekwent met jou begrip is, en omdat gedeeltelike begrip deur afgebakende grense en dikwels onbuigsame optrede vergesel word. Indien 'n teorie generatief gebruik word, sal dit onsekerheid in sodanige opvattinge genereer en sigself daardeur oopstel vir nuwe terreine van buigsamheid. Generatiewe teorie kan die aanpassingspotensiaal van 'n individu of 'n kultuur verhoog.

Die tweede eienskap van generatiewe teorie is die **vorming van alternatiewe**. Generatiewe teorie behoort nie slegs 'n rede te verskaf om stil te staan by huidige wyses van optrede en

sodanige optrede te heroorweeg nie, maar behoort ideaal gesien, op ander vorme van optrede en die gevolge daarvan te dui. Indien ’n mens byvoorbeeld in die heropbou van maatskaplike instellings geïnteresseerd is, is dit een manier om aan niks te verander nie, en te hou by die blote beskrywing van eietydse modelle. As die Opvoedkundenavorsers byvoorbeeld openbare beleid wil verander, word oortuigende teoretiese rasionale vereis om alternatiewe vorme van optrede op die konseptuele of intellektuele vlak te regverdig.

Ter opsomming dus: die historiese positivistiese, empiristiese, meta-teoretiese beskouing van wetenskaplike navorsing, ook in die Opvoedkunde, het besondere teoretiese oriëntering tot menslike optrede meebring en gehandhaaf. In hierdie paradigmatiese raamwerk:

- dryf die eksterne omgewing die gewaarwording en is objektief gegronde kennis oor hierdie omgewing moontlik. Vanuit ’n endogene uitgangspunt word kennis egter hoofsaaklik beskou as ’n **produk van die ontwikkelingsproses** en navorsings-instrumente. Tradisionele positivistiese begrippe van objektiwiteit word dus as verdag beskou.
- behoort regdenkende mense algemene ooreenstemming te bereik en behoort die wetenskap konsensus tussen praktisyns na te streef. Meningsverskille word verontagsaam. As alternatief beskou endogene denkers normaalweg **veelvuldige interpretasies** van ervaring as beide geregverdig en wenslik.
- is die realiteit onafhanklik van die waarnemer en lei waardes tot ’n gebrek aan wetenskaplike prosedures; maar vir die endogene denker is waarnemings van die werklikheid nie soseer reg of verkeerd nie, maar **skepping van die waarnemer**. Die moontlikheid van wetenskaplike neutraliteit word bevraagteken.
- is die lokus van menslike optrede die omgewing en is menslike optrede afhanklik van of word dit bepaal deur voorafgaande omgewingsgebeure. Die endogene denker aanvaar dat ’n individu **gewaarwordingsdata** vanuit die omgewing of geheue kan **konstrueer en interpreteer**. Determinisme word deur voluntarisme vervang.
- is en behoort feite en waardes verskillend van mekaar te wees. Vanuit ’n endogene uitgangspunt is persoonlike gewaarwording van die realiteit en die **onskeikbaarheid van feite en waardes** feitlik onafwendbaar. Om voorgenoemde as irrelevant af te maak, is moreel ontoerekenbaar.
- is meting en beheer die waarmerk van positivistiese empirisme, maar vir die endogene wetenskaplike vorm “korrekte assessering” deel van die instandhouding van bestaande posisies terwyl **metodes** eerder **retoriese** as ontologiese **ondersteuning** aan die wetenskaplike behoort te verskaf.

Afrika-opvoeders moet hulle verhouding met Afrika-sisteme hernu en nuwe mandate tot optrede, sowel as omskrywing en konseptualisering van die werklikheid daaruit af te lei. Die uitdagings waarvoor Opvoedkundenavorsers op hierdie vasteland te staan kom, is om die betekenis en omskrywings van voorgeskrewe realiteit te ontrafel en om nuwe begrippe en teorieë op ’n hoër vlak te reconstrueer sodat dit kan meewerk tot emansipasie. Afrika-kultuur en -identiteit, ook in die Suid-Afrikaanse konteks, moet as ’n lewende en organiese werklikheid beskou word; nie slegs as iets wat ontken en verontagsaam kan word nie.

Navorsers en praktisyns in Afrika moet aanvaar dat nagraadse kwalifisering uiteindelik in ons vermoë lê om verder as die sertifisering te kyk wat deur die menslike produseringsindustrie, genaamd onderwys, aan ons toegeken is. Opvoedkundenavorsers produseer kennis wat die basis is van hierdie onderwys en in die stelsel geïnkorporeer word. Daar is ’n noodsaak vir nuwe “nagraadse” vaardighede van navorsing en kennisontwikkeling van Opvoedkunde-

navorsers – vaardighede wat ons in staat kan stel om individueel of gesamentlik self-nadenke, aktivisme en voorspraak te kombineer, en dit te gebruik as beginpunt op die lang pad na die ontwikkeling van generatiewe teorieë van maatskaplike realiteit wat die kompleksiteit van die hedendaagse werklikhede in Afrika kan vasvang.

## BIBLIOGRAFIE

- Alexander, N. 1985. *Sow the wind: Contemporary speeches*. Johannesburg: Skotaville Press.
- Alexander, N. 1995. Multilingualism for empowerment. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann, pp. 37-41.
- Alexander, N. 2002. *An ordinary country: Issues in transition from Apartheid to democracy in South Africa*. New York: Berghahn Books.
- Alexander, N. 2003. *The African Renaissance and the use of African languages in tertiary education*. Cape Town: PRAESA.
- Alexander, N. 2003. *Language education policy, national and sub-national identities in South Africa*. Strasbourg: Council of Europe.
- Alexander, N. 2005. Multilingualism, Cultural Diversity and Cyberspace. An African Perspective. *PRAESA Occasional Papers*. Cape Town: University of Cape Town.
- Alexander, N. 2013. *Thoughts on the new South Africa*. Auckland Park: Jacana Media.
- Badat, S. 2010. *The challenges of transformation in higher education and training institutions in South Africa*. Johannesburg: Development Bank of Southern Africa.
- Carnap, R. & Gardner, M. 1966. *Philosophical foundations of physics* (Vol. 966): New York: Basic Books.
- Dewey, J. 1897. *The significance of the problem of knowledge* (Vol. 1): Chicago: University of Chicago Press.
- Fataar, A. 2000. Engaging the narrowing education policy trajectory in South Africa. *Southern African Review of Education*, 6:19-30.
- Fataar, A. & Subreenduth, S. 2015. The search for ecologies of knowledge in the encounter with African epistemicide in South African education: articles. *South African Journal of Higher Education*, 29(2):106-121.
- Freire, P. 1972. Education: domestication or liberation? *Prospects*, 2(2), 173-181.
- Gergen, K. J. 1994. Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American Psychologist*, 49(5):412.
- Gergen, K. J. 2001. Psychological science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56(10):803.
- Gergen, K. J. 2012. *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer Science & Business Media.
- Gergen, K. J. 2013. Qualitative Inquiry and the Challenge of Scientific Status. In Denzin, N.K. & Giardina, M.D. (Red). *Global Dimensions of Qualitative Inquiry*, 29-45. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Gergen, K. J. & Zielke, B. 2006. Theory in action. *Theory & Psychology*, 16(3):299-309.
- Havelock, R. G. & Huberman, A. M. 1977. *Solving educational problems*: Paris: Unesco.
- Popkewitz, T. S. 1997. A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational researcher*, 26(9):18-29.
- Richards, H. 2015. Modernity's 'other' and the transformation of the university. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(2):6-25.
- Sayed, Y. & Ahmed, R. 2011. Education quality in post-apartheid South African policy: balancing equity, diversity, rights and participation. *Comparative Education*, 47(1):103-118.
- Soudien, C. 2012. Neville Alexander: Political philosopher (1936-2012). *South African Journal of Science*, 108(11-12):24-26.
- Visvanathan, S. 1998. A celebration of difference: science and democracy in India. *Science*, 280(5360):42-43.
- Visvanathan, S. 2009. *The search for cognitive justice*. Paper presented at the Knowledge in Question: A Symposium on Interrogating Knowledge and Questioning Science, Seminar.