

## Klaring en Ordening van Paradigmas in Hedendaagse Vergelykende Opvoedkunde

**Charl C Wolhuter**

Fakulteit Opvoedingswetenskappe, Potchefstroomkampus, Noordwes-Universiteit  
charl.wolhuter@nwu.ac.za

### Summary

#### **Classification and Ordering of Paradigms in Contemporary Comparative Education**

Comparative Education is an amorphous, eclectic field with unclear borders. Several leading comparative educationists have expressed the need for a convergence, a centripetal force. The aim of this research is the clarification and ordering of the set of paradigms constituting the field of Comparative Education at the present juncture. The ordering takes place along two dimensions: views on the relationship education <> society and level/size order (from world scale through national education system to the individual) which a particular paradigm could best elucidate. In conclusion, the implications of the ordering for Comparative Education research in South Africa are spelled out

### Inleiding

Vergelykende Opvoedkunde is 'n amorfe, eklektiese veld met onduidelike grense. Verskeie leidende Vergelykende Opvoedkundiges het al 'n versugting vir 'n konvergensie, 'n middelpuntsoekende krag uitgespreek. Die doel van dié navorsing is die klaring en ordening van die versameling paradigmas wat die veld van hedendaagse Vergelykende Opvoedkunde uitmaak. Dié ordening geskied langs twee dimensies: beskouing van die verwantskap onderwys <> samelewing en vlak-/grootte-orde (van wêreldskaal deur nasionale onderwysstelsel na individu) wat 'n bepaalde paradigma ten beste belig. Ten slotte word die implikasies van dié ordening vir Vergelykende Opvoedkunde navorsing in Suid-Afrika uitgespel.

### Doel van Navorsing

Vergelykende Opvoedkunde word tans deur 'n heterogeniteit van paradigmas gekenmerk (Wolhuter, 2001:19) – kennisgemeenskappe is in onderlinge dispuut met mekaar, maar tog vul hulle mekaar aan, erken en verdra en besit hulle selfs waardering vir mekaar (Rust, 1996:32). Dit onderstreep nog meer as ooit te vore die feit dat Vergelykende Opvoedkunde 'n baie amorfe wetenskap is (Halls, 1990:21; Wilson, 1994:480; Bereday, 1957:13); as't ware 'n eklektiese veld met verstelbare grense en kontoere wat moeilik getrek kan word (Epstein & Carroll, 2005:62).

Daarteenoor bestaan daar onder Vergelykende Opvoedkundiges 'n soeke na 'n middelpuntsoekende krag in die veld (*vide*: Epstein & Carroll, 2005:62) – 'n vraag na konvergensie, na inhoudelike integrasie, na 'n samehangende geheel (Vos, 1987:299, 300). 'n Tweede oproep van Vergelykende Opvoedkundiges onder mekaar, is dat daar wegbeweeg sal word vanaf die nasiestaat as eenheid-van-studie, na enersyds die wêreldskaal en andersyds na subnasionale (d.w.s. individuele onderwysinstellings, individue, ens.) as eenhede van analise (Stenhouse, 1979:9, Wolhuter, 1997:174; Cummings, 1999:413-436; Schriewer, 2000:31; Welch, 2000:208-210; Bray, 2003:219).

Paulston & Liebman (1996:7-24) beveel sosiale kartografie aan as metode om die diversiteit van kennisregimes (paradigmas) binne Vergelykende Opvoedkunde te rangskik ten einde hulle onderlinge relasies/ooreenkomste te eksplisiteer en sodoende die vak Vergelykende Opvoedkunde te bevorder. Die doel van dié navorsing is die klaring en ordening van die versameling paradigmas in hedendaagse Vergelykende Opvoedkunde, sodanig dat die potensiaal van die verskillende paradigmas met betrekking tot die beligting van die verskillende vlakke van onderwysvoorsiening (internasionaal, nasionaal, subnasionaal) sigbaar word.

Vervolgens word die navorsingsmetodologie uiteengesit, gevolg deur 'n oorsig van die historiese ontwikkeling van Vergelykende Opvoedkunde. Daarna word daar gepoog om die paradigmatische diversiteit waarin dié historiese ontwikkeling gekulmineer het, te orden. Ten slotte word enkele opmerkings oor die implikasies van dié aangebode ordening vir Vergelykende Opvoedkunde navorsing in Suid-Afrika gemaak.

### **Begripsomskrywing**

Die term “paradigma” wat in hierdie artikel gebruik word, verwys na “die wyse waarop 'n wetenskaplike gemeenskap hulle studieveld beskou, gepaste probleme vir navorsing identifiseer en legitieme metodes en konsepte omskryf” (Paulston, 1977: 370).

### **Navorsingsmetodologie**

Die volgende navorsingsmetodes is toegepas:

- die historiese metode. Die historiese ontwikkeling van Vergelykende Opvoedkunde word geskets, aangesien die huidige paradigmatische verskeidenheid van Vergelykende Opvoedkunde se wortels in die geskiedenis van die veld geleë is
- 'n literatuurstudie. Vanuit 'n literatuurstudie van die huidige literatuurskat van Vergelykende Opvoedkunde is die paradigmas wat die veld uitmaak, geïdentifiseer
- analise en sintese. Die geïdentifiseerde paradigmas is geanaliseer, varal ten opsigte van hulle beskouing van die samelewing- <> onderwysverwantskap en hulle fokus op vlak van onderwys (vanaf internasionale tot individuele vlak) en dienooreenkomstig geklassifiseer en gesinteseer.

### **Die historiese ontwikkeling van Vergelykende Opvoedkunde tot die einde van die 1960's**

In die geskiedenis van Vergelykende Opvoedkunde kan daar altesaam sewe fases onderskei word. Dié fases verteenwoordig 'n progressiewe verbreding van die veld van Vergelykende Opvoedkunde eerder as 'n reeks opeenvolgende, onderling uitsluitende, stadia. Noah & Eckstein (1969) onderskei tussen die volgende vyf fases in die geskiedenis van Vergelykende Opvoedkunde tot die einde van die 1960's: 'n fase van reisigersverhale, 'n fase van die sistematiese studie van buitelandse onderwysstelsels met die oog op ontleding, 'n fase van internasionale samewerking, 'n hermeneutiese fase en 'n sosiale wetenskapsfase.

Verhale oor vreemde onderwys- en opvoedingstelsels van reisigers bestaan sedert die vroegste tye. Die eerste geskrewe verhale van dié soort word gevind in die antieke Griekse skrywer Xenophoon (c.430-355v C) se biografie van die Persiese koning Kores. Sodanige reisigersverhale, waarin daar ook oor onderwysvoorsiening verslag gedoen word, kom nog steeds vandag voor in die vorm van artikels in die populêre media.

Aan die begin van die negentiende eeu het 'n nuwe soort onderwysreisiger verskyn: gewoonlik staatsamptenare wat deur regerings gestuur was om 'n sistematiese studie te onderneem van buitelandse onderwysstelsels, met die oog op die ontleding van die beste praktyke, ten einde die tuisonderwysstelsel te verbeter. 'n Voorbeeld is die Minister van Onderwys van Frankryk, Victor Cousin (1792-1867) wie se verslag na sy studietoer na Pruise, gelei het tot die Guizotewet van 1833,

wat die Franse stelsel van primêre onderwys tot stand help bring het.

'n Derde fase in die geskiedenis van Vergelykende Opvoedkunde was 'n fase van internasionale samewerking, toe die motivering vir die uitvoer van vergelykende studies gepromoveer het vanaf die leer van lesse om die tuis onderwysstelsel te verbeter, na die dien van die breër belange van die mensdom, byvoorbeeld die bevordering van vrede. Met die stigting van die *International Bureau of Education* in 1925 (voorloper van UNESCO) het hierdie fase op dreef gekom.

Die hermeneutiese fase het gedurende die dekades tussen die twee Wêreldoorloë sy hoogtepunt gehad. Vergelykende Opvoedkundiges soos Kandel, Hans en Schneider het nasionale onderwysstelsels beskou as die uitkoms van samelewingskragte (soos die ekonomie, demografie, politiek, religie, ens.) wat in elke land werksaam is.

Gedurende die dekades na die Tweede Wêreldoorlog het Vergelykende Opvoedkunde 'n sosiale wetenskapsfase betree. Vergelykende Opvoedkunde het 'n affiniteit vir die teorieë, konseptuele raamwerke en metodes van die sosiale wetenskappe (soos in die Ekonomie, Sosiologie en Politieke Wetenskap) getoon. Kwantitatiewe metodes en die positivisme as epistemologie paradigma (*vide: Welch, 1999:26*) was hoog aangeskryf. Gedurende dié tyd was daar ook 'n onbeperkte geloof in die samelewingsverheffende krag van onderwys (*vide: Wolhuter, 1993:29-67; Engelbrecht & Nieuwenhuis, 1988:163*): onderwys is beskou as die wonderbaarlikste instrument om enige samelewingsverheffende doelstelling na te streef, byvoorbeeld ekonomiese groei, uitroei van werkloosheid en sosiale mobiliteit. Die heersende teorieë was strukturalisme <> funksionalisme, evolusionêre teorieë, die sisteemteorie, menslike kapitaalteorie en modernisasieteorieë. In al dié teorieë word die samelewing as 'n harmonieuse funksionerende geheel beskou en tweedens straal al dié teorieë 'n geloof in die samelewingsverheffende potensiaal van onderwys uit. Te midde van só 'n geloof in onderwys as "panasee vir alle probleme van die samelewing" is wêreldwyd 'n omvattende poging van onderwysuitbreiding deur regerings geloods (*vide: Coombs, 1985:3-6; Idenburg, 1975:22; Husén, 1979:1*).

Volgens die makrososiologiese teorie van strukturalisme <> funksionalisme, waarvan die sosioloog Talcott Parsons (1902-1979) as die grondlegger beskou kan word, word die samelewing as 'n harmonieuse, funksionerende geheel beskou. Elke stelsel (byvoorbeeld die ekonomiese stelsel, die onderwysstelsel en die politieke stelsel) verrig 'n funksie in die samelewing en dra by tot die funksionering van die samelewing as 'n geheel. Veranderinge in een stelsel lei tot veranderinge in ander stelsels en in die samelewing as geheel.

Één stelsel soos, byvoorbeeld, die onderwysstelsel, kan tewens doelbewus gestruktureer word om gewenste veranderinge in ander stelsels te weeg te bring. Daarom het strukturalisme <> funksionalisme 'n onbeperkte, grenslose vertroue in die samelewingsverheffende potensiaal van onderwys. Voorbeelde van Vergelykende Opvoedkundige studies binne die kader van strukturalisme <> funksionalisme sluit in Wang (1978) en La Belle & White (1980) se publikasies oor onderwys as instrument om nasionale integrasie te bewerkstellig in diverse samelewing en Holsinger (1975) en Currie (1977) se navorsing oor onderwys as instrument om sosiale mobiliteit te bewerkstellig. Soos in die doelstelling en metodologie gestel is, word daar in die onderhawige artikel gepoog om die versameling paradigmas te orden na gelang van hulle beskouing van die verwantskap tussen onderwys en samelewing en die vlak van onderwys wat hulle hoofsaaklik belig. Ooreenkomstig dié twee kriteria word elke paradigma dan in figuur 1 geplaas. Strukturalisme <> funksionalisme beskou die verband tussen samelewing en onderwys as 'n ekwilibrium. Verder fokus dié paradigma op die vlak van die nasionale staat (eerder as byvoorbeeld wêreldskaal of die vlak van die individuele klaskamer). Dit verklaar dié paradigma se besondere plasing in figuur 1. Elkeen van die paradigmas wat vervolgens aan die bod kom, is dienooreenkomstig geplaas in figuur 1.

Die teorie oor menslike kapitaal ("human capital theory") is aanvanklik geformuleer deur Theodor W. Schultz (professor in Ekonomie aan die Universiteit van Chicago en wenner van die

Nobelprys vir Ekonomie in 1979) in sy presidentsrede aan die American Association of Economists. Die teorie beskou onderwys as faktor in die produksieproses – vaardighede en kennis lei tot verhoogde produktiwiteit (*vide*: Schultz, 1961) en het tot 'n revolusie in ekonomiese denke gelei (*vide*: Sobel, 1982:55). Vergelykende Opvoedkundige navorsing wat dié teorie gebruik, bereken tipies die opbrengkoerse (“rates of return analysis”) van onderwys, soos byvoorbeeld gedoen in die navorsing van Lambopoulos & Psacharopoulos (1992) en Psacharopoulos (1972).

Die moderniseringsteorie postuleer dat die ontwikkelende lande ekonomiese, politieke en sosiale modernisasie moet bereik en dat onderwys die belangrikste instrument is in die transformasie van 'n tradisionele na 'n moderne samelewing (Fägerlind & Saha, 1984:49). Die moderniseringsteorie was die belangrikste teoretiese raamwerk in Vergelykende Opvoedkunde gedurende die 1960's en die vroeë 1970's (Kelly *et al.* 1982:516). 'n Voorbeeld van die moderniseringsteorie as teoretiese raamwerk in Vergelykende Opvoedkundige navorsing is Adamson & Morris (1997) se studie oor Engels as vak in skole in China en die noodsaak daarvan vir die verkryging van tegnologiese kennis en die bevordering van internasionale handel deur China.

Evolusionêre en neo-evolusionêre teorieë gebruik metafore vanuit die biologiese wetenskappe en verklaar onderwysveranderinge in terme van progressie na hoër (of meer komplekse) fases van differensiasie en spesialisasie, of stadia van ontwikkeling vanaf laer- na hoërordevorme. Paulston (1977:376) noem Wilson se opeenvolging van evolusionêre fases in die onderwys as 'n voorbeeld van dié teorieë. Ander voorbeelde is Beeby se stadia in die groei van onderwysstelsels en Hägerstrand (*vide*: Plank, 1987:363) se model van die diffusie van skole.

Die sisteemteorie in Vergelykende Opvoedkunde is 'n toepassing van Ludwig von Bertalanffy se (algemene) sisteemteorie op die gebied van onderwys. Samelewingsisteme word beskou as ineengeskakelde subsisteme, elk met sy eie inset-, prosesserings- en uitsetkomponente. Die insette wat die onderwysstelsel, as een van die samelewingsisteme ontvang, is byvoorbeeld onopgeleide leerders, finansiële insette (owerheidsbegrotingstoewysings aan onderwys) en onderwysers. Die onderwysstelsel verskaf dan onderwys/opleiding aan die leerders (prossessering) en lewer dan 'n uitset: opgeleide mense materiaal aan die ander samelewingsisteme. Die klassieke en baanbrekerpublikasie van 'n sisteemteoretiese analise van die onderwysstelsel is sekerlik dié van Coombs (1968). Nog 'n voorbeeld is Ogbu & Gallagher (1991) se vergelykende studie van vyf Afrikalande, wat handel oor die verband tussen onderwysuitgawes, die aanwending van onderwysuitgawes, die uitsakysfer en die leerwins van leerlinge.

### **'n Heterodokse fase vanaf 1970**

Die verwagtinge wat die onderwysuitbreiding van die 1960's ten grondslag gelê het, het helaas nie gerealiseer nie en teen die vroeë jare sewentig het by verskillende opvoedkundiges, beleidmakers en die publiek, 'n ontugtering oor die samelewingsverheffingsmoontlikhede van onderwys ingetree. C. Jencks *et al.* het byvoorbeeld in hulle boek *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America* (1972) aangetoon dat die effek van onderwys tot sosiale mobiliteit ten beste maar uiters gering is, terwyl Benavot (1996) tot die gevolgtrekking kom dat die empiriese getuienis nie die aanname steun dat onderwys te alle tye en op alle plekke help om die demokrasie te versterk en te bestendig nie. In die nuwe tydsgees het 'n reeks teenstellende (tot die ekwilibriumteorieë) paradigmas na vore getree in Vergelykende Opvoedkunde.

Die eerste lyn van opposisie kan onder die versamelnaam van konflikparadigmas (sien figuur 1) geplaas word. Terwyl ekwilibriumteorieë die samelewing beskou as 'n harmonieuse funksionele geheel, vertrek konflikteorieë vanuit die grondstelling dat samelewings bestaan uit 'n aantal groepe van ongelyke mag en status, wat in 'n konflikterende verhouding tot mekaar verkeer. Onderwys is 'n instrument in die hande van die maghebbers waarmee hulle magteloses in 'n staat van onderwerping hou. Die volgende paradigmas kan as konflikparadigmas bestempel word, naamlik die ekonomiese

reproduksie, kulturele reproduksie, afhanklikheids-, feministiese, kulturele herverlewendiging en anarchisties utopiese paradigmas.

Die ekonomiese reproduksieparadigma hou vol dat onderwysstelsels sosio-ekonomiese stratifikasies reproduseer (van een geslag na die volgende) en verskans. Terwyl die baanbrekerpublikasie van dié paradigma S. Bowles en H.A. Gintis (1976) se *Schooling in Capitalist America: education and Reform Contradictions in Economic Life* is, is dié paradigma al aangelê as analitiese raamwerk ten opsigte van ontwikkelende lande (byvoorbeeld Weis, 1979) en selfs destydse sosialistiese Oosbloklande, byvoorbeeld die voormalige USSR (Dobson & Swafford, 1980).

Die paradigma van kulturele reproduksie verlê die klem vanaf die ooreenkoms tussen arbeidsverhoudinge en die onderwysstelsel na die rol van kultuur in die reproduksie van 'n gestratifiseerde sosiale stelsel. In *Reproduction in Education, Society and Culture* ontken Bourdieu en Passeron (1977) die beskouing van skole as onafhanklike instellings. Die aanvaarde korpus kennis op 'n bepaalde plek en tydstip in die geskiedenis word bepaal deur die heersende klas en weerspieël hulle kultuur en belangstellings. In sy analise van die beweging vir onderwys hervorming in Griekeland na die Tweede Wêreldoorlog, lê Dimaras (1978) kulturele reproduksie as teoretiese raamwerk aan.

Afhanklikheidsteorieë (ook genoem wêreldanalise of neo-kolonialisme) projekteer die aanname van ekonomiese en kulturele reproduksie op wêreldskaal. Volgens dié paradigma domineer en beheer die ryk nywerheidslande die ekonomiese en onderwysstelsels van die ontwikkelende lande, om sodoende eerstewêreld- versus derdewêreldongelykhede voort te sit en om die derde wêreld se afhanklikheid van die eerste wêreld te verskans. Terwyl die publikasies van Carnoy (1974), Arnove (1982) en Altbach (1982) die klassieke publikasies van dié paradigma vorm, word afhanklikheidsteorieë algemeen gebruik in studies van die onderwysstelsels van ontwikkelende lande, byvoorbeeld Campbell en Stein (*eds*) (1992) se versameling studies oor onderwys in Tanzanië. Die feministiese paradigma stel dat onderwysstelsels dien as instrument ter bestendiging van geslagsongelykhede en –stereotipes in die samelewing. Voorbeelde is die stel artikels in die *Comparative Education Review* se spesiale uitgawe 24(2), Junie 1980, oor onderwys aan vroue in die Derde Wêreld.

Kulturele herverlewendigingsteorieë fokus op doelbewuste, georganiseerde pogings van 'n gemeenskap om 'n meer bevredigende kultuur, op plaaslike sowel as nasionale vlak, te skep (Paulston, 1977:388). Voorbeelde is Joseph Elder (1971) se artikel "The decolonization of educational culture: The case of India" en Rolland Paulston (1972) se artikel "Cultural revitalization and educational change in Cuba".

Anarchisties utopiese teorieë het radikale samelewingshervorming ten doel. Paulston (1977:390) stel dit dat sodanige teorieë begin met 'n kritiek op die sosio-onderwyskundige werklikheid en gou in 'n droomwêreld oorgaan. Die klassieke onder dié teorieë is vervat in die publikasies van Freire (1972) en Illich (1970). Nog 'n voorbeeld is Whyte (1974) se artikel oor onderwys hervormings in die USSR in die 1920's en in Mao-Tse-Toeng se China in die 1970's.

'n Tweede front van aanslag, teen sowel die ekwilibrium- as konflikteorieë (almal makrovlakparadigmas) was die voorstanders van die mikrovlakteorie van etnometodologie. Voorstanders van dié teorie vra vir 'n verskuiwing vanaf makrovlak (wêreldstelsels en nasionale stelsels) na mikrovlak (klaskamer en skool) toe. Die Kanadees Amerikaanse Vergelykende Opvoedkundige Heyman (*vide*: Heyman:1979) het in 'n reeks artikels beweer dat Vergelykende Opvoedkunde nie daarin kon slaag om waardevolle inligting aan onderwysbeleidmakers en -beplanners te verskaf nie, as gevolg van Vergelykende Opvoedkundiges se bemoeienis met funksionele en strukturele patrone op makrovlak (Paulston, 1997:926). Etnometodoloë vra vir die waarneming, beskrywing en interpretasie van die alledaagse werklikheid in klaskamers en skole. 'n Voorbeeld is Val Rust (1973) se vergelykende studie van onderwysers se beheer in skole in Los

Angeles, Frankfurt en London.

'n Tweede mikrovlakparadigma, fenomenologie, verklein die fokus nog verder as etnometodologie: van die skool en die klaskamer af, na die individu toe (vgl. Figuur 1). Die objek van studie is individue se belewenis van situasies, veral hoe hulle sin en betekenis aan situasies toeken. 'n Voorbeeld is Milligan (2003) se navorsing oor hoe onderwys identiteitsvorming onder die Filippyne beïnvloed.

'n Laaste lyn van aanslag teen die ekwilibriumteorieë (en ook teen die konflikteorieë), is wat Epstein (1988:18) die morfogenetiese benadering noem. Die benadering het dit teen die ekwilibrium- en konflikparadigmas se beskouing van onderwysstelsels as die produk/uitkoms van eksterne samelewingskragte. Volgens die morfogenetiese benadering brei onderwysstelsels uit onafhanklik van politieke, ekonomiese of sosiale kragte; om die waarheid te sê, onderwysstelsels het 'n lewe en momentum van hulle eie. Die beskouing kom voor in Archer (1982) se teorie oor die uitbreiding van onderwysstelsels en Ericson (1982) se pleidooi vir 'n Algemene Teorie oor onderwysstelsels.

### **'n Fase van heterogeniteit sedert 1990**

Gedurende die laat jare tagtig van die twintigste eeu, het Vergelykende Opvoedkunde 'n fase van heterogeniteit betree. Die "paradigma-oorloë" van die vorige fase, toe Vergelykende Opvoedkundiges hulle grofgeskut op mekaar gevuur het, is vervang met 'n fase van heterogeniteit: 'n verdraagsaamheid ten opsigte van verskeidenheid, selfs 'n waardering daarvan (Rust, 1996:32; Wilson, 1994:450, 451; Arnove, 2001:497; Psacharopoulos, 1990:34; Maseman, 1990:465). Die tydgees van postmodernisme het ook die veld van die Vergelykende Opvoedkunde binnegetree. Postmodernisme verwerp die gedagte van metanarratiewe (d.w.s. één perspektief of paradigma wat die enigste en totale waarheid sou omvat) en pleit vir die erkenning van verskillende perspektiewe of sienings van die waarheid of werklikheid.

'n Verdere toename in die getal paradigmas het binne Vergelykende Opvoedkunde voorgekom (Paulston:1994, 1997, 1999 het opeenvolgens die paradigmas wat die veld van Vergelykende Opvoedkunde uitmaak, gekarteer). Hieronder volg 'n bespreking van die nuwe paradigmas.

Aan die een kant is daar steeds Vergelykende Opvoedkundiges wat glo aan 'n metanarratief. Rationele handelingsparadigmas is op soek na nomotetiese modelle wat ekonomiese en onderwysverskynsels in universele terme verklaar (Paulston, 1999). 'n Voorbeeld is Craig & Spear (1982) se vier fases in die historiese ontwikkeling van onderwysstelsels.

As rationale handelingspel onder die ekwilibriumparadigmas geplaas kan word (cf. Figuur 1) kan kulturele rasionalisme onder die konflikparadigma geplaas word. Volgens kulturele rasionalisme gebruik die staat/regering die onderwysstelsel om homself (staat/regering) te legitimeer en te regverdig. Volgens Boli en Ramirez (soos aangehaal deur Levinson, 1999:139) is kulturele rasionalisme die sleutel tot die begryping van baie van die vestiging van 'n Westerse tipe verpligte onderwys. 'n Voorbeeld van navorsing wat die paradigma van kulturele rasionalisme aanlê, is Lucas (1981) se studie oor die regering se volwasse geletterdheidsveldtog in Irak.

Ook onder die konflikparadigmas resorteer kulturele herverlewendiging. Kulturele herverlewendiging fokus op doelbewuste, georganiseerde pogings van lede van 'n samelewing om 'n meer bevredigende kultuur tot stand te bring, hetsy op plaaslike, of op nasionale vlak (Paulston, 1977:388). 'n Voorbeeld van hierdie paradigma word gevind in Henri Giroux se boek *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (1983) en Paulston (1976) se studie oor onderwys onder die Laplanders in Swede.

Fenomenografie is 'n mikrovlakbenadering. Die grondlegger van fenomenografie was Ference Marton en sy navorsingsgenote aan die Universiteit van Göteborg in Swede. Soos fenomenologie, probeer fenomenografie individue se beleving van verskynsels rekonstrueer, maar anders as fenomenoloë se streng beperking tot elke individu se belewenis as synde 'n unieke

belewenis, gaan fenomenograwe oor om individuele belewenisse te klassifiseer (*vide*: Richardson, 1999). 'n Voorbeeld is Brew (2001) se studie oor hoe senior navorsers navorsing beleef. Sy identifiseer dan vier verskillende wyses waarop navorsing deur navorsers beleef word.

Nog meer ekstreem as fenomenografie op die mikrovlak, is radikale alteriteit. Radikale alteriteit voer die postmodernistiese kategorieë van heterogeniteit, veelvuldigheid en diversiteit tot by die individu, wat beskou word as synde verdeel te wees in 'n veelvuldigheid, eerder as om 'n enkele samehangende geheel te wees (Paulston, 1999).

Etnografie bestudeer 'n gemeenskaplike kultuur – in Opvoedkunde byvoorbeeld die kultuur van 'n klas of skool. Dit fokus op die alledaagse gedrag (bv. interaksies, taal en rituele) van die lede van die groep, ten einde kulturele groepsnorme, oortuiging en sosiale strukture te bepaal (Leedy & Ormrod, 2001:51).

Pragmatiese interaksioniste, soos Holmes (1988) beskou onderwysveranderinge as nòg die uitkoms van deterministiese raamwerke (soos beide die ekwilibrium en konflikteorieë postuleer) nòg as die gevolg van suiwer ewekansigheid. Dit glo nietemin in die menslike vermoë om in 'n mate sosiale veranderinge rasioneel te kan beheer. Die mens is vry om besluite te kan neem. In noue aansluiting by die filosofie van Karl Popper van inkrementele hervorming (“piecemeal reform”) soos uiteengesit in sy boek “The Open Society and Its Enemies” (1945), beklemtoon Holmes die aanvaarding van spesifieke beleidspunte vir hulle instrumentele waarde om 'n spesifieke doelwit te bereik, eerder as beleidsformulering vanuit 'n rigiede, deterministiese, ideologiese raamwerk.

Kritiese etnografie word deur Maseman (1986:11) omskryf as studies wat 'n basiese, kwalitatiewe, deelnemer- <> waarnemermetode gebruik, maar wat vir hulle teoretiese begroning 'n korpus teorie vanuit 'n konflikparadigma betrek. Die metode is hoofsaaklik deelnemende waarneming op 'n klein skaal, waarna die ingesamelde data binne 'n groter teoretiese raamwerk geplaas word, aan die hand waarvan die navorser dan uitsprake maak oor die navorsingsobjekte wat hulleself (d.w.s. die navorsingsobjekte) nooit sou gesê het nie. 'n Voorbeeld van kritiese etnografie is Judith Marshall (1993) se publikasie oor die geskiedenis van die verwantskap tussen geletterdheid, mag en demokrasie in Mosambiek.

Refleksiewe moderniteit is 'n paradigma tussen die moderniseringsteorie en postmodernisme (vgl. Figuur 1). Paulston (1999) omskryf refleksiewe moderniteit as 'n posisie waartydens daar aan 'n unitêre en ideale ruimte (metanarratief) gekleef word, terwyl daar 'n bereidwilligheid bestaan om ander ruimtes (perspektiewe/paradigmas) toe te laat, ten einde te verstaan “wat gebeur”. 'n Voorbeeld is Male (1980) se studie oor multikulturele onderwys in Brittanje.

Kritiese modernisasie weer, is die moderniseringsteorie se teenhanger aan die kant van die konflikparadigmas (vgl. Figuur 1). Kritiese moderniste kleef aan 'n basisboodskap van bevryding, maar wil nuwe lewe en geloofwaardigheid in dié projek blaas deur selektief idees van ander perspektiewe te betrek, ten einde hulle eie posisie te versterk. 'n Voorbeeld is Anne Hickling-Hudson (1999) se analise wat die foute/mislukte aangeleenthede van die volwassene-onderwysveldtog gedurende Granada se sosialistiese revolusie, vanaf 1979 tot 1983.

Postmodernisme hou vol dat geen objektiewe, sertifiseerbare en natuurlike waarheid bestaan nie, maar dat wat as die waarheid voorgehou word, sosiaal gekonstrueerd is en subjek- én konteksgebonde is. Daar is dus meer as een waarheid. Hieruitvoortspruitend waardeer en moedig postmodernisme diversiteit en veelvuldige perspektiewe aan. Rust (1996) maak 'n saak uit vir 'n postmodernistiese Vergelykende Opvoedkunde.

Nou verwant aan laasgenoemde is sosiale kartografie: die kartering (d.i. grafiese voorstelling) van verskillende wyses van beskouing van die werklikheid/'n studie-objek. Paulston (*ed.*) (1996) se werk verteenwoordig, byvoorbeeld, 'n versameling Vergelykende Opvoedkundestudies in sosiale kartografie.

**Sintese binne 'n Suid-Afrikaanse perspektief**

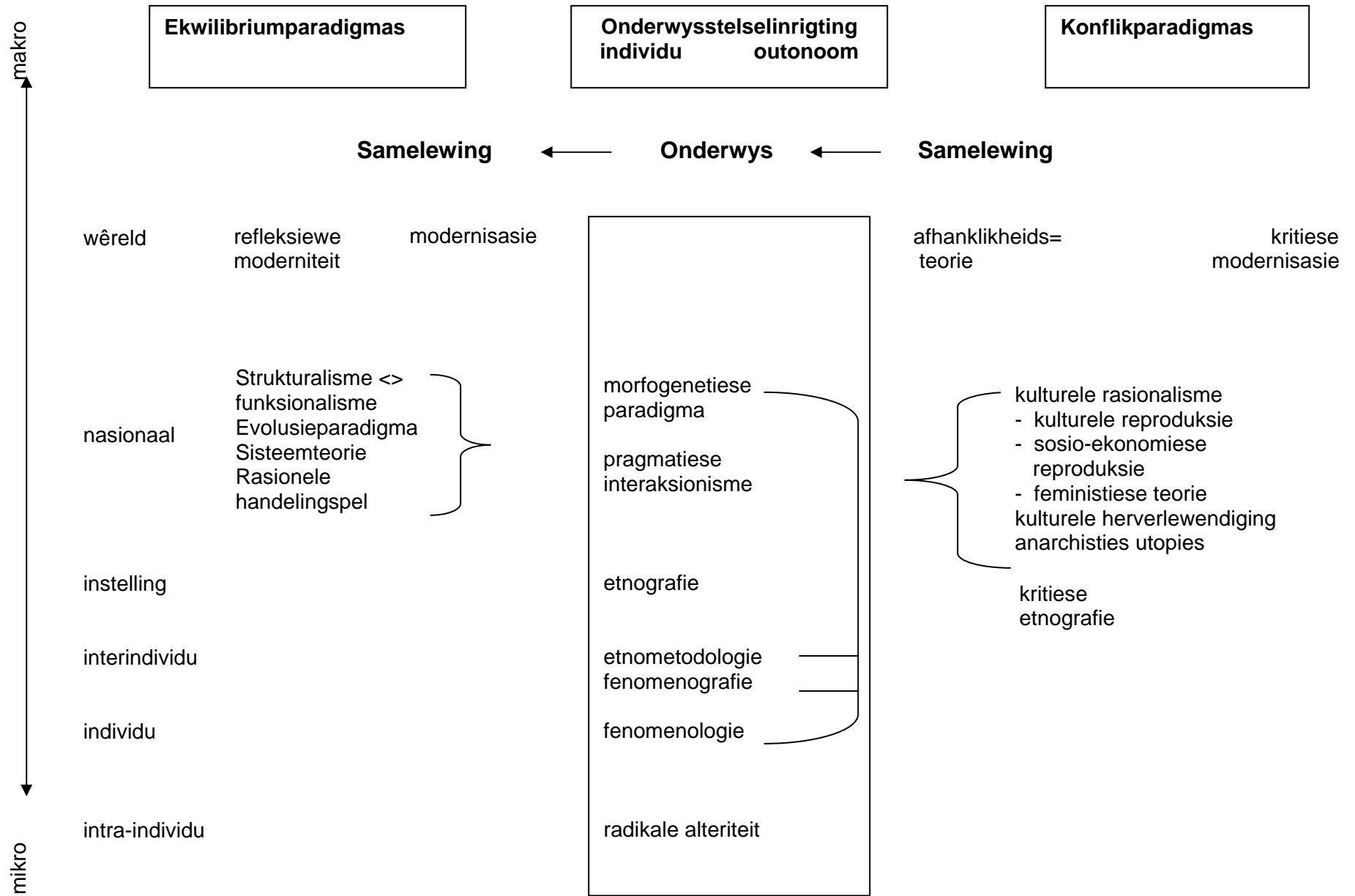
Die sosiaal wetenskaplike literatuur oor onderwys in Suid-Afrika val uiteen in drie paradigmas: 'n konserwatiewe paradigma, 'n liberale paradigma en 'n neo-Marxistiese paradigma (vgl. Wolhuter, 1999). Die konserwatiewe paradigma word hoofsaaklik deur Afrikaanssprekende, Blanke onderwyskundiges beoefen. Hulle vra vir maksimum verrekening van die kulturele en taalverskeidenheid in die onderwysstelsel, bv. Claassen (1995), Labuschagne *et al.* (1997), Liebenberg (1998) en diegene wat vóór 1994 gepubliseer het. Hulle vra ook selfs vir afsonderlike onderwysstelsels, byvoorbeeld Duminy (1963) en Stone (1989). Die liberale paradigma weer, bestudeer die Suid-Afrikaanse onderwys vanuit tipiese liberale waardes. Dié paradigma, wat hoofsaaklik deur dosente aan Engelsmedium en historiese Blanke universiteite bedryf word, word verder gekenmerk deur 'n grenslose vertrouwe in onderwys as instrument ter modernisering van die land en samelewing; in die smee van nasionale eenheid en in die oplossing van die totale sosio-ekonomiese en politieke problematiek van die land. Voorbeelde van publikasies vanuit die liberale stal sluit in die werke van Bozzoli (1977), Brook (1996) en Mackenzie (1994).

Die neo-Marxistiese paradigma, wat hoofsaaklik deur swart akademici beoefen word, beskou die pre-1994-onderwysstelsel as 'n instrument ter reproduksie van rasgebaseerde sosio-ekonomiese stratifikasie (vgl. Tabata, 1960; Nkomo (*ed.*), 1990; Christie & Collins, 1982) en die post-1994-onderwysstelsel as instrument om 'n samelewing wat deur gelykberegting gekenmerk word, te skep (vgl. bv. Fataar, 1997).

Wanneer bovermelde wetenskaplike literatuurskat nougeset betrag word teen die agtergrond van die kaleidoskoop paradigmas wat die huidige veld van Vergelykende Opvoedkunde uitmaak, dan kan die konserwatiewe stroom geplaas word binne die eertydse hermeneutiese fase se denkraamwerk, die liberale stroom binne die strukturalisme <> funksionalisme, menslike kapitaal en moderniseringsteorie en die neo-Marxistiese stroom by die paradigma van sosio-ekonomiese reproduksie (wat betref hulle beskouing van die pre-1994-onderwysstelsel) en kulturele herverlewendiging (wat betref hulle beskouing van die post-1994-onderwysbedeling). Die somtotaal is dan dat die perikoop van die wetenskaplike literatuur oor Suid-Afrikaanse onderwys uiters eng omskryf word – hinderlik en beklemmend so. As daar, soos die hedendaagse denkklimaat in die internasionale Vergelykende Opvoedkunde dit wil hê, meriete in elk van die totale versameling paradigmas sou wees, dan is daar veel ruimte om die wetenskaplike literatuurskat van die Suid-Afrikaanse onderwys te vergroot en te verryk. Één voorbeeld illustreer dit voldoende: Onlangs het 'n boek van Russo *et al.* (*eds*) asook 'n spesiale uitgawe (22/3; November 2004) van die vaktydskrif *Perspectives in Education* verskyn. Albei handel oor die tema van skooldesegregasie in Suid-Afrika. Nòg een hoofstuk van die boek nòg een artikel van die tydskrif bevat egter enige empiriese studie van leerders, opvoeders of skoolhoofde se belewenis van hulle situasie in gedesegegreerde skole. 'n Ooglopende leemte soos hierdie onderstreep die behoefte aan byvoorbeeld etnografiese, etnometodologiese en fenomenologiese navorsing oor Suid-Afrikaanse onderwys. Deur hulle te laat bedien van die wyer spektrum paradigmas wat bestaan in die internasionale Vergelykende Opvoedkunde, kan Vergelykende Opvoedkundiges in Suid-Afrika 'n ruimer bydrae maak tot die beligting van die Suid-Afrikaanse onderwysproblematiek (dit is 'n beligting op alle vlakke en van alle fasette) en die aanspreek daarvan.

**Postmodernisme**

**Sosiale kartografie**



## Verwysings

- ALTBACH PG 1982. Servitude of the Mind? Education, Dependency and Neocolonialism. In: Altbach PG et al. (eds). *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- ADAMSON B & MORRIS B 2007. "The English Curriculum in the People's Republic of China". *Comparative Education Review*, 41:3-26.
- ARCHER MS 1982. Introduction: Theorizing about the expansion of educational systems. In: Archer MS (ed.) *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Education Systems*. Beverly Hills, California: Sage.
- ARNOVE RF 1982. Comparative Education and World-Systems Analysis. In: Altbach PG et al. (eds.) *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- ARNOVE RF 2001. "Comparative and International Education Society (CIES): Facing the Twenty-First Century", *Comparative Education Review* 45: 477-503..
- BENAVOT A 1996. "Education and Political Democratization: Cross National and Longitudinal Findings" *Comparative Education Review* 40:377-403.
- BEREDAY GZF 1957. Some discussions of methods in Comparative Education. *Comparative Education Review* 1:13-15.
- BOURDIEU P & PASSSERON JG 1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*. New Delhi: Sage Publications.
- BOWLES S & GINTIS HA 1976. *Schooling in Capitalist America: Education and Reform Contradictions in Economic Life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BOZZOLI G 1977. *Education is the key to change in South Africa*. Pietermaritzburg: The Natal Witness.
- BRAY M 2003. Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles. *Policy Futures in Education* 1:209-224.
- BREW A 2001. "Conceptions of Research: a phenomenographic study: *Studies in Higher Education* 26:271-285.
- BROOK DL 1996. "From exclusion to inclusion: racial politics and South Africa's education reform", *Anthropology and Education Quarterly* 27:204-231.
- CAMPBELL H & STEIN H. (eds.) 1992 *Tanzania and the IMF: The Dynamics of Liberalization*. Boulder: Westview.
- CARNOY M 1974. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay,
- CHRISTIE P & COLLINS G 1982. "Bantu education: Apartheid ideology or labour production?" *Comparative Education* 18:59-75.
- CLAASSEN JC 1995. The education system of South Africa. In: Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. (eds) *Modern Education System* (second edition). Durban: Butterworths.
- COOMBS PH 1968. *The World Education Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.
- COOMBS, P.H. 1985. *The World Crisis in Education: The View From the Eighties*. New York: Oxford University Press.
- CRAIG JE & SPEAR N 1982. Rational Actors, Group Processes and the Development of education systems. In: Archer, M.S. (ed.) *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Education Systems*. Beverly Hills, California: SAGE.
- CUMMINGS WK "The Institutions of Education: Compare, Compare, Compare!" *Comparative Education Review* 43:413-436.
- CURRIE J 1977. "Family background, academic achievement and occupational status in Uganda". *Comparative Education Review* 21:14-28.
- DIMARAS A 1978. "The movement for reform: A historical perspective", *Comparative Education Review* 22(1): 11-20.
- DOBSON RB & SWAFFORD M 1980. "The educational attainment process in the Soviet Union: A case study", *Comparative Education Review* 24:252-269.
- DUMINY PA 1963. Afsonderlike onderwysgeriewe vir verskillende rassegroepe in Suid-Afrika. Antwerpen: Standaard Boekhandel.
- ELDER JM 1971. "The decolonization of educational culture: The case of India", *Comparative Education Review* 15(3):288-295.
- EPSTEIN EH 1988. The Problematic Meaning of "Comparison" in Comparative Education. In: Schriewer J & Holmes B (eds.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- EPSTEIN EH & CAROLL KJ 2005. Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review* 49:62-88.
- ERICSON DP 1982. The Possibility of a General Theory of the Educational System. In: Archer MS (ed.) *The Sociology of Educational Expansion: Take-off, Growth and Inflation in Education Systems*. Beverly Hills, California: Sage.
- FÄGERLIND I & SAHA LJ 1984. *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon.
- FATAAR A 1997. Access to schooling in a post-apartheid South Africa: linking concepts to context. *International Review of Education* 43: 331-349.
- FREIRE P 1972. *A Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GIROUX H 1983. *Theory and resistance in education: pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garecy.

- HALLS WD 1990. Trends and Issues in Comparative Education. In: Halls, W.D. (ed.) *Comparative Education: Current Issues and Trends*. London: Jessica Kingsley.
- HEYMAN S 1979. Comparative Education from an Ethnomethodological Perspective, *Comparative Education* 15:241-249.
- HICKLING-HUDSON A 1991. Beyond Schooling: Adult education in postcolonial societies. In: Arnove RF & Tones CA (eds) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- HOLMES B 1988. Causality, Determinism and Comparative Education as Social Science. In: Schriewer J & Holmes B (eds.) *Theories and Methods of Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- HOLSINGER DB 1975. "Education and the occupational attainment process in Brazil." *Comparative Education Review* 19:267-287.
- HUSÉN T 1979. *The School in Question: A Comparative Study of the School and its Future in Western Society*. Oxford: Oxford University Press.
- IDENBURG PJ 1975. *Teorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: Tjeenck Willinck.
- ILLICH I 1970. *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- JENCKS C et al. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. London: Basic Books.
- KELLY GP et al. 1982. Trends in Comparative Education: A Critical Analysis. In: Altbach PG, Arnove RF & Kelly GP (eds) *Comparative Education*. New York: Macmillan.
- LA BELLE T & WHITE PS 1980. "Education and Multiethnic Integration: An Intergroup-Relations Typology". *Comparative Education Review* 24:155-173.
- LABUSCHAGNE AJJ, KOK JC & MYBURGH CPH 1997. "Vryheid, Verdraagsaamheid en Regte van Minderhede as Opvoedingsgeleentheid in 'n Demokrasie". *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 17:136-143.
- LAMBROPOULOS H & PSACAROPOULOS G 1992. "Educational Expansion and Earnings Differentials in Greece".. *Comparative Education Review* 36:52-70.
- LEEDY PD & ORMROD JE 2001. *Practical Research: Planning and Design*. Merrill Prentice Hall: Upper Saddle River.
- LEVINSON BA 1999. "'Una etapa siempre difícil! Concepts of adolescence and secondary education in Mexico", *Comparative Education Review* 43:12-161.
- LIEBENBERG BF 1998. Die relevansie van kultuurgebonde onderwys vir behoorlike volwassewording (Ongepubliseerde D.Ed. proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika).
- LUCAS CJ 1981. "Arab illiteracy and the mass literacy campaign in Iraq", *Comparative Education Review* 74-84.
- MACKENZIE CG 1994. "Black students at 'white' universities" the character and provision of liberal higher education institutions in post-apartheid South Africa", *Compare* 24:67-78.
- MALE GA 1980. "Multicultural Education and education policy: The British experience", *Comparative Education Review* 24:291-301.
- MARSHALL J 1993. *Literacy, Power and Democracy in Mozambique: the governance of learning from colonization to present*. Boulder, Colorado Westview Press.
- MASEMAN V 1986. Critical Ethnography and the Study of Comparative Education. In: Altbach PG & Kelly GP (eds) *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MASEMAN VL 1990. "Ways of Knowing: Implications for Comparative Education", *Comparative Education Review* 34:465-475.
- MILLIGAN JA 2003. "Teaching between the Cross and the Crescent Moon: Islamic Identity, Postcoloniality, and Public education in the southern philippines", *Comparative Education Review* 47:468-492.
- NKOMO M (ed.) 1990. *Pedagogy of Domination: towards a democratic education in South Africa*. Trenton, New Jersey: Africa World Press.
- NOAH HJ & ECKSTEIN MA 1969. *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.
- OGBU AM & GALLAGHER M 1991. On Public Expenditures and Delivery of education in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review* 35:295-318.
- PAULSTON RG 1972. "Cultural revitalization and educational change in Cuba". *Comparative Education Review* 16(3):474-485.
- PAULSTON RG 1976. "Ethnic Revival and Educational Conflict in Swedish Lapland", *Comparative Education Review* 20:179-192.
- PAULSTON RG 1977. "Social and Educational Change: Conceptual Frameworks". *Comparative Education Review* 21:370-395.
- PAULSTON RG 1994. Comparative and International Education: Paradigms and Theories. In: Husin T & Postlethwaite TN (eds.) *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Pergamon: Oxford.
- PAULSTON RG 1996. *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- PAULSTON RG 1997. Comparative and International Education: Paradigms and Theories. In: Husin T & Postlethwaite

- TN (eds) *The International Encyclopedia of Education* (second edition).
- PAULSTON RG 1999. Mapping Comparative Education after Postmodernity. *Comparative Education Review* 43(3): 438-463.
- PAULSTON RG & LIEBMAN M 1996. Social Cartography: A New Metaphor/Tool for Comparative Studies. In: Paulston RG (ed.) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- PLANK DN 1987. The Expansion of education: A Brazilian Case Study. *Comparative Education Review* 31(3).
- POPPER KR 1945. *The Open Society and its Enemies* London: Routledge & Paul.
- PSACHAROPOULOS G 1972. "Rates of Return to Investment in Education Around the World". *Comparative Education Review* 16:54-57.
- PSACHAROPOULOS G 1990. Comparative Education: From Theory to Practice, or Are you A:\neo\* or B:\ist", *Comparative Education Review* 34:369-380.
- RICHARDSON JTE 1999. The Concepts and Methods of Phenomenographic Research, *Review of Educational Research* 69:53-82.
- RUSSO CJ, BECKMAN J & JANSEN JD (eds). 2005. *Equal education Opportunities: Comparative perspectives in education law: Brown v Board of Education at 50 and democratic South Africa at 10*. Pretoria: Van Schaik.
- RUST VD 1973. Teacher control in pre-school Los Angeles, London and Frankfurt, *Comparative Education Review* 17:11-25.
- RUST VD 1996. From Modern to Postmodern Ways of Seeing Social and Educational Change. In: Paulston RG (ed.). *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. New York: Garland.
- SCHRIEWER J 2000. Comparative Education methodology in transition: towards the study of complexity? In: Schriewer, J. (ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SCHULTZ TW 1961. "Investment in Human Capital". *American Economic Review*. LI.
- SOBEL I 1982. The human capital revolution in economic development. In: Altbach PG, Arnove RF & Kelly GP (eds) *Comparative Education*. New York: McGraw-Hill.
- STENHOUSE L 1979. Case study in Comparative Education: particularity and generalisation. *Comparative Education Review* 15:5-10.
- STONE HJS 1989. Onderwysvoorsiening vir nasionale verskeidenheid en gemeenskaplikheid. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- TABATA JG 1960. *Education for Barbarism*. London: Unity Movement for South Africa.
- VOS JF 1987. Over algemene en vergelykende onderwyskunde. In: Lagerwijn NEJ & Vos JF (reds.). *Onderwyskunde: een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- WANG BC 1978. "Educational reforms for national integration: the West Malaysian experience". *Comparative Education Review* 22:464-479.
- WELCH A 1999. The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty: Modernity, Postmodernity, and Postcolonialism in Comparative Education. In: Arnove, R.F. & Torres, C.A. (eds) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- WELCH A 2000. New Times, Hard Times: Re-reading Comparative Education in an Age of Discontent. In: Schriewer J (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WHYTE MK 1974. "Educational Reform: China in the 1970s and Russia in the 1920s." *Comparative Education Review* 18(1):112-118.
- WEIS L 1979. "Education and the reproduction of inequality in the east of Ghana", *Comparative Education Review* 23:41-51.
- WILSON DN 1994. "Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins: A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields", *Comparative Education Review* 38:449-486.
- WOLHUTER CC 1997. Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach. *Comparative Education Review* 41:161-177.
- WOLHUTER CC 1999. "Sociaal-wetenschappelijke literatuur over onderwys in Zuid-Afrika: van verzuiling tot eensgezindeid vanuit verskeidenheid", *Pedagogische Studiën* (Nederland) 76:361-370.
- WOLHUTER CC 2001. Comparative Education: Some characteristics. In: Steyn HJ, Steyn SC, De Waal EAS & Wolhuter CC. *The Education system: structure and issues*. Noordbrug: Keurkopie.