

# 'n Hervoorstelling van die begrip *Grond* tydens 'n ondersoek na die rol van Grondgebaseerde onderwys in Suid-Afrika

Krystle Ontong

---

Krystle Ontong, Departement Kurrikulumstudie, Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Reeds sedert die aanvang van die koloniale era in Suid-Afrika is grond 'n emosiebelaaide en sensitiewe kwessie. Tot dusver is die vraagstuk rondom grond hoofsaaklik vanuit eng politiese en ekonomiese perspektiewe benader, terwyl die opvoedkunde óf onderbeklemtoon óf totaal afwesig tydens gesprekvoering was. Dit is uitgangspunte soos hierdie wat grond tot 'n kommoditeit verskraal. Die doeltreffendheid van so 'n benadering tot grond is egter verdag en verskeie aannames kan gemaak word wanneer daar veral na die gewelddadige protesaksies gekyk word wat met huidige grondhervormingsprosesse gepaardgaan. Met hierdie artikel voer ek aan dat die neiging tot gewelddadige optrede waarskynlik toegeskryf kan word aan 'n onbewustheid en onkunde oor "grond as 'n multidimensionele konsep" wat onder politici, sakelui en gewone Suid-Afrikaners bestaan, soos ook deur J. Gerber in 'n koerantberig van 2018 geïmpliseer word. Die artikel het dit ten doel om 'n uitgebreide beskouing oor die konsep *grond* te bied en die veelvlakkigheid daarvan binne die opvoedkunde te verken. Ek gaan van die standpunt uit dat grond veel meer as net die fisiese insluit en dat daar 'n onderlingverweefde verhouding tussen die self en grond bestaan – een wat die self geestelik en emosioneel aan grond verbind. Dit is hierdie outentieke en natuurlike verhouding tussen die mens en grond wat die regering verontagsaam en buite rekening laat tydens gesprekvoering en besluitneming rakende grondhervorming. Ek voer aan dat sensitiewe gevoelskwessies, soos dié oor grond, baie kompleks en omvattend is en dat dit elke Suid-Afrikaanse burger se reg en verantwoordelikheid is om ingelig te wees oor die enorme omvang daarvan. 'n Groter bewustheid kan moontlik tot 'n afname in protesaksies lei. Dit kan dalk ook die eng, bestaande benaderings rondom grondhervorming verander. Ek verken hiermee Grondgebaseerde onderwys as 'n potensiële medium waardeur daar 'n groter bewusmaking kan wees oor die verweefde aard van die begrip *grond*. Dit is hierdie bewustheid wat daadwerklik bevorderlik is en wat ernstig oorweeg behoort te word deur alle burgers – nie net deur middel van

hoofstroomonderwys nie, maar ook deur alle sektore wat betrokke is by grondhervormings-inisiatiewe in Suid-Afrika.

**Trefwoorde:** Grond; Grondgebaseerde onderwys; grondhervorming; opvoedkunde; pedagogiek van Grond; Suid-Afrika

### *Abstract*

#### **A reconceptualisation of the term “Land” in an investigation of the role of Land-based education in South Africa**

Land has been a sensitive and emotive issue since the earliest times of colonialism in South Africa. To date, the question of land has been addressed primarily from narrow political and economic perspectives, while education on the topic has been either underemphasised or completely absent from these discourses. It is perspectives such as these that reduce land to being simply a commodity. Yet the effectiveness of such approaches to the land issue may be doubted, especially in the context of the current violent protest actions linked to land reform. In this article I argue that a possible reason for these protest actions could be the lack of awareness of “land as a multidimensional concept” among politicians, businessmen and indeed most South Africans, as Gerber implies in a newspaper report in 2018. A distinction between land (small letter “l”) as a physical commodity and Land (capital letter “L”) as an all-encompassing concept is therefore made here to emphasise its various interpretations and use. This article aims to provide a wide-ranging perspective on the concept of land and to explore its multidimensional implications in the field of education. My point of departure is that the concept of land encompasses far more than just its physical aspect, but that there is a connectedness between the self and Land – one that connects the self spiritually and emotionally to Land. It is this authentic and natural relationship that is often overlooked and neglected in the discussions about, and decisions taken by government on, land reform. I argue that an emotive issue such as land is far more complex and all-encompassing, and that it is every South African citizen’s right and responsibility to be informed about the scope of this question. A more nuanced awareness of the issue might lead to a decline in protest actions and to a change in the prevailing narrow approaches to land reform. Consequently, I explore a potential avenue through which a greater awareness of the complex nature of land could be cultivated, namely Land-based education. It is this type of awareness that needs to be urgently promoted and seriously considered by all citizens – not just through mainstream education, but in all sectors related to land-reform initiatives in South Africa.

According to Styres (2017), Land-based education can be viewed as adopting an environmental and indigenous orientation towards learning that acknowledges people’s deep connection to and relationship with the Land. It further seeks to offer a specific type of education relating to the Land that is grounded within indigenous knowledge and pedagogy. By recognising and engaging with colonial ways of thinking in schools through the current education system, Land-based education offers an innovative, more comprehensive philosophy that is guided by indigenous pedagogies. It therefore seeks to disrupt the colonial power relations that still prevail in the classroom today. As a very old indigenous philosophy of education, Land-based education assumes that knowing and learning occur through the cultivation and observation of the relationship between people and the Land.

In this article the argument is based on the premise that most South Africans are not aware of the multidimensionality of the concept of Land. This lack of awareness means they often think of land in terms of its physical and economic value. Decisions regarding land reform processes are most often also made in light of these dominant instrumentalist views of the concept. It is argued that protest actions might be a direct result of these views. A diagram illustrating the different dimensions of Land – namely spiritual, physical, cognitive and emotional – is therefore included to demonstrate that Land is far more than just an economic commodity and physical entity. Each of these dimensions is discussed in detail; and as Styres (2017) claims, to fully apprehend the notions of Land and Land-based education, one needs to perceive *Land* in terms of its spiritual dimension, as all other dimensions flow from this perspective.

However, *Land as spiritual* is not a simple notion to grasp or to teach, especially in a field such as education. After presenting a thorough definition of *Land*, the article explores a framework for Land-based education to illuminate the conceptual and theoretical links between Land and education. A discussion is presented on how such a framework could serve to enhance education, strengthen pedagogy and expand understanding, given the current situation regarding land reform in South Africa. This discussion is followed by an overview of the possible implications of Land-based education for the education system in South Africa. Although Land-based education has implications for all subjects and disciplines, a practical example is provided from the context of school geography.

It is argued that school geography can be conducive to integrating all the elements of a Land-based education framework, yet the Curriculum Assessment and Policy Statement for Geography (CAPS) focuses mainly on topics such as places and people rather than land/Land. The article also makes a distinction between place-based education and Land-based education to demonstrate how these two schools of thought differ. In the case of place-based education, the focus is on the identification of specific environmental problems in specific places and which are distinctive to that community. On the other hand, Land-based education transcends local environmental problems and geographical boundaries. It focuses primarily on the spiritual and emotional relationship of the Self with the Land, the promotion of indigenous knowledge and the integration of indigenous stories in pedagogy. After an analysis of the Geography CAPS for Grades 4–12 it was found that only scant reference is made to the term and notion of “land”, and when it was, it was mostly in terms of its physical aspect (such as land/soil erosion). Practical examples for the geography teacher and curriculum advisors of how a Land-based education framework could be integrated into a geographical theme such as soil erosion (Grade 11) is therefore provided.

Some of these implications include, for example, a practical assessment task (PAT) where learners have to conduct fieldwork and empirical research at the specific site where the erosion has taken place over a period of time, conduct interviews with local municipalities, incorporate the stories of the inhabitants in their research, reflect on their own embedded relationship (how it has changed / stayed the same) with the land, and narrate their own story throughout the research process. Other implications of this approach include storytelling and attentively listening to one another’s stories about learners’ own connectedness to the Land.

The article concludes with the recommendation that an empirical study be undertaken to explore a Land-based education framework in practice. A follow-up article will therefore focus on a more practical application of such a framework, as this article has served only as an introduction to Land-based education. Attention should specifically be given to the

methodology and methods that would be employed in such an empirical study. Otherwise it might run the risk of simply reproducing colonial research methodologies and theories.

**Keywords:** education; land-based education; land-based pedagogy; land reform; South Africa

## 1. Inleiding

Sedert die oorgang na 'n demokratiese bestel sukkel die postapartheid regering om 'n doeltreffende grondhervormingsprogram te ontwikkel wat die komplekse eise wat die herverdeling van grond en plaaslike ontwikkeling stel, sal aanspreek (Walker 2017:1). Vir baie ontleders is dit 'n aanduiding dat die tyd aangebreek het om te herbesin oor die grondkwessie in die land. Die grondvraagstuk bly steeds een van Suid-Afrika se grootste onopgeloste uitdagings. Volgens Walker (2017) kan hierdie vraagstuk reeds sedert 1913 as politieke versadig beskou word. Op beleidsvlak bestaan daar egter 'n volgehoue ongelykheid en onsekerheid met betrekking tot die sekerheid wat bestaande grondwette aan die kleiner wit, en die groter swart groepe Suid-Afrikaners bied. Die aard van die grondkwessie het toenemend verander gedurende die onteieningsprogram wat met die Inheemse Wet op Grond van 1913 (Wet op Naturelgrond) van stapel gestuur is en die situasie het onder die apartheidsbewind verder versleg (Walker 2017:2). Die 1913-wet het swart Suid-Afrikaners verbied om grond buite hul aangewese gebiede te koop, te huur of andersins te verkry. Die Wet het verder net meer as 7,5% van grond aan swart Suid-Afrikaners toegewys. Alhoewel daar in 1936 addisionele grond aan hierdie groep toegewys is, was dit steeds slegs 'n skamele 13% van die totale grondoppervlakte (Osorio 2013; Walker 2017:7).

Gedurende die apartheidsera het hierdie en ander soortgelyke wetgewing die swart bevolking beduidend verarm deur hulle na van die onvrugbaarste dele van die land te verskuif (Morris 2012). Die Groepsgebiedewet van 1950 het verdere verskuiwings aangemoedig, wat uiteenlopende gevolge vir alle rassegroepe binne Suid-Afrika ingehou het. Ek verduidelik in Ontong (2013) hoe politieke ruimtes destyds ingerig was om die verskeie rassegroepe afsonderlik te laat ontwikkel en hoe hierdie optrede tot 'n uiterste vorm van marginalisering van nieblankes gelei het. In haar boek *Yearning: Race, gender, and cultural politics* beskryf Bell Hooks (1990) hoe politieke ruimtes en marginalisering haar daaglikse lewe as kind in die Verenigde State van Amerika beïnvloed het. Sy noem onder andere: "Marginality is much more than a site of deprivation; in fact [it is also] a space of resistance" (Hooks 1990:149–50).

Hooks se beskrywing van marginalisering omskryf duidelik die politiese dimensie van grond en is een waarmee talle Suid-Afrikaners hul kan vereenselwig, veral gesien in die lig van die huidige polemieke oor grondhervorming. Die onlangse oproerigheid rondom grondbesetting sonder vergoeding het vergrype soos apartheid en kolonialisme herroep wat verskeie emosies by landsburgers ontketen. Skrywers soos Cousins en Walker (2015), Geisler (2000) en Morris (2012) is dit eens dat hedendaagse protesaksies toegeskryf kan word aan die nalatenskap van die Wet op Naturelgrond van 1913, maar veral ook aan die Groepsgebiedewet, no. 41 van 1950, ook bekend as die tweede sleutelwet in apartheid (Morris 2012). Hierdie wet het daarvoor gesorg dat eienaarskap en die reg op grondbesit deur velkleur bepaal word. Die hoofdoel van die wet was om bestaande buurte in dorpe en stede wit te maak, waar daar in baie gevalle eeue lank reeds swart en bruin mense woonagtig was. Die gevolge van die Groepsgebiedewet van

1950 het stede ontwrig en lewens omvergewerp en totale gemeenskappe is uit hul historiese bly- en werkplekke verskuif. Tydens die proses is die sosiale waardes van mense misken (Ross 1999; Morris 2007; Morris 2012; Welsh 2009).

Dit is duidelik dat “grond as politiek” die dominerende dimensie gedurende die tydperk van apartheid was, en dus is minimale aandag aan die ander dimensies (spiritueel, kognitief en emosioneel, wat later bespreek sal word) bestee.

Bogenoemde Groepsgebiedewet is verder uitgebrei met die aanstelling van Hendrik Verwoerd as Minister van Naturellesake in 1950 (Lapping 1986; Welsh 2009; Morris 2012). Sy bevordering het hom die opsiner oor die land se 10 miljoen swart mense gemaak – bykans 70% van die land se bevolking (Lapping 1986; Welsh 2009; Morris 2012). Sy sleutelinstrument is in 1951 bekendgestel, en was bekend as die Bantoe Magtigingswet, wat die Naturelverteenwoordigingsraad afgeskaf het, die laaste skyn van swart verteenwoordiging in hoofstroompolitiek wat deur blankes oorheers is. In die plek daarvan is die administratiewe argitektuur vir tuislande of Bantoestan-administrasies geskep, bestaande uit stam-, streek- en territoriale gesaghebbendes in die reservate. Die Wysigingswet op Naturellewette no. 54 van 1952 het die toegang tot en beweging tussen stede en dorpe beperk. Geen swart persoon kon sonder ’n permit vir langer as 72 uur in ’n stedelike gebied vertoef nie, tensy hy daar gebore is of ’n inwoner van daardie plek was. Die oogmerk was om swart teenwoordigheid in stedelike gebiede te beperk tot mense wat in die “wit ekonomie” werksaam was, en om op lang termyn ’n nomadiese arbeidstelsel te skep waarvolgens swart werkers wat in tuislandreservate woonagtig was, in diens geneem sou word (Ross 1999; Morris 2007; Morris 2012; Welsh 2009). Volgens Kirsten en Vink (2019) beslaan stedelike grond sowat ’n vyfde (581 045 ha) van Suid-Afrika se oppervlakte en in stede daarvan dat verskeie individue en gemeenskappe in stedelike gebiede besit van grond gekry het om sodoende die ongelykhede van die verlede reg te stel, het hierdie mense eerder vergoeding in die vorm van kapitaal aangevra en ontvang.

Vir die doel van hierdie artikel is dit belangrik om in gedagte te hou dat bostaande slegs as ’n inleidende agtergrondskets dien en dat daar nie verder uitgebrei sal word oor sake soos die verdeling van grond tydens die koloniale tydperk en die apartheidsera of selfs oor die huidige grondhervormingskwessies in Suid-Afrika nie. Die fokus is eerder op die verkenning van ’n potensiele raamwerk vir Grondgebaseerde onderwys ten einde Suid-Afrikaners bewus te maak van die veelvlakkigheid van hierdie konsep.

Grondgebaseerde onderwys veronderstel ’n omvattende benadering tot leer wat die inheemse bevolking van Suid-Afrika se diepe verbintenis aan en verhouding met grond erken. Die doel van ’n Grondgebaseerde benadering is om onderwys aan te bied wat gesteun word deur inheemse kennis en pedagogiek van grond. Deur hierdie benadering vind die leerproses en kennisontwikkeling plaas met inagneming van die verhouding tussen die mens en grond (Styres 2017). Ek gaan van die veronderstelling uit dat indien Suid-Afrikaners – politici, sakelui en die gewone burger – oor ’n meer ingeligte beskouing van grond sou beskik, daar moontlik beter besluite op regeeringsvlak geneem sou kon word. Dalk sou die kwessie dan doeltreffender deur die verskillende betrokke groepe benader word.

In hierdie artikel poog ek (a) om ’n bewustheid te kweek onder alle Suid-Afrikaners rakende die talle dimensies van grond en (b) om Grondgebaseerde onderwys as ’n potensiele medium ter verwesenliking van hierdie doel (bewusmaking) te verken. Hierdeur beoog ek om ’n nuwe raamwerk vir kurrikulumadviseurs en opvoeders voor te stel wat ernstig oorweeg behoort te

word gegewe die huidige omstandighede in Suid-Afrika. Voorts kan hierdie raamwerk vir Grondgebaseerde onderwys 'n nuwe, alternatiewe ruimte skep waarbinne grondverwante sake herkonseptualiseer kan word, sodat politici, sakelui en alle Suid-Afrikaners ook hierby baat kan vind. Voortaan, in die res van hierdie artikel, sal daar na grond as “Grond” verwys word wanneer die veelvlakkigheid van die begrip bespreek word. Die hoofletter dui die allesomvattende aard van hierdie konsep aan.

Die artikel word in drie afdelings verdeel. Eerstens sal daar 'n hervoorstelling van die begrip *grond* wees, gevolg deur 'n beskouing van grond as meer as net 'n blote kommoditeit en fisiese entiteit. Tweedens sal daar 'n bespreking oor die toenemende belangrikheid van Grondgebaseerde onderwys wees. Derdens sal daar ondersoek ingestel word na die moontlike gevolge wat so 'n raamwerk vir die opvoedkunde, maar ook vir Suid-Afrikaners in die geheel, kan inhou.

## 2. Waarom word 'n hervoorstelling van grond benodig?

Teen 2010 het dit duidelik geword dat bestaande rekords oor wie watter gedeeltes van grond in Suid-Afrika besit en watter dele daarvan aan die Staat behoort, onvoldoende, onvoltooid en ongeorganiseerd is. In 'n poging om lig op hierdie onsekerheid te werp, het die Departement van Landelike Ontwikkeling en Grondhervorming verskeie oudits aangaande grondbesit in Suid-Afrika geloods. Die Grondoudit wat in November 2017 onderneem is, het getoon dat blankes<sup>1</sup> 26 663 144 ha (72%) van die totale 37 031 283 ha plase in die landbou besit. Dit word gevolg deur bruin mense met 5 371 383 ha (15%), Indiërs met 2 031 790 ha (5%), swart mense met 1 314 873 ha (4%), ander groepe met 1 271 562 ha (3%) en mede-eienaars met 425 537 ha (1%) (Land Audit Report 2017:2). Hierdie syfers verwys, soos gemeld, grotendeels na landbougrond. Volgens Kirsten en Vink (2019) bestaan daar egter onvoldoende inligting van grondbesit in veral die stedelike residensiële, industriële en besigheidsgebiede. Die skrywers voer aan dat dit belangrik is om 'n algehele perspektief van die grondhervormingstatistiek en die vordering wat tot dusver aangaande die herverdeling van landbougrond (wat ook die grootste gedeelte van Suid Afrika se oppervlakte dek) gemaak is, te hê. Die totale landbougrond wat deur die Departement van Landbou, Bosbou en Visserye gedefinieer is, dek ongeveer 97 miljoen ha, waarvan 81,4 miljoen ha van landbougrond onder onbepaalde eiendomsreg in 1993 was (Kirsten en Vink 2019). Sedert 1994 is 'n totale 3,9 miljoen ha van landbougrond aan stedelike ontwikkeling, mynbou en ander nielandbougebruike afgestaan, wat gevolglik die oppervlakte van landbougrond tot 77,5 miljoen hektaar verminder het. Tog herinner Kirsten en Vink (2019) Suid-Afrikaners daaraan dat hul nie uit die oog moet verloor dat wit plaasboere nie die enigste individue onder die ou bedeling was wat voordeel getrek het nie (buitelandse beleggers het ook) en dat baie van die begunstigdes van apartheid eintlik in stedelike gebiede bly. Dit impliseer dus die dringende behoefte aan finansiële bydraes van die finansiële sektor, die mynbou- en vervaardigingssektore sowel as ander nielandbousektore.

Benewens al die probleme met betrekking tot grondvergoeding aan die verskillende bevolkingsgroepe het hervormingsprosesse ook die volgende aspekte uitgesluit wat tot groter ontevredenheid veral onder plaasboere gelei het: gedeelde besit/eienaarskap (byvoorbeeld onder die gelykheidsverdeling skemas); die 2,34 miljoen ha landbougrond waarvan gemeenskappe (veral in stedelike gebiede) finansiële vergoeding ontvang het, sowel as die 780 000 ha wat onder die hervormingsproses oorgeplaas was. Kirsten en Vink (2019) stel dus

'n meer geïntegreerde grondhervormingsprogram (as respons op die regering se poging soos hier onder bespreek) voor, en noem dat die einddoel van die program die ontsluiting van ekonomiese groei en werksgeleenthede behels, asook die stel van 'n visie wat ten doel het om die dinamiese ekonomiese geleenthede in stedelike gebiede te herstel.

In 'n poging om grondhervorming te versnel, het die regering onteiening sonder vergoeding as 'n meganisme voorgestel om die wanbalanse van die verlede reg te stel, ongelukheid te verminder en groter deelname van swart mense binne die landbousektor aan te moedig. Hierdie voorstelle het in radikale parlementêre optrede ontaard. President Cyril Ramaphosa het egter sy steun aan die wysiging van artikel 25 van die Grondwet toegesê, spesifiek met betrekking tot die onteiening van grond sonder vergoeding.

Na aanleiding van die argument tot dusver kan daar afgelei word dat gesprekke rondom grondhervorming grotendeels die ekonomiese en politiese dimensies behels. Die ekonomiese dimensie het betrekking op finansies, werkskepping en ontwikkeling, terwyl die politiese dimensie oor beleide, besluitneming op nasionale en plaaslike vlak asook die toepassing van mag gaan (Ardoïn 2006:115; Greenwood 2013:101). Die ekonomiese en politiese dimensies kan dus as interafhanklik beskou word. Dit wil sê besluitneming in die een dimensie het 'n direkte impak op die ander een en andersom. Verder beweer Ardoïn (2006:118) dat ekonomiese en politiese gelokaliseerde maniere van wees in die landskap 'n gedeelde en gemeenskapsgebaseerde begrip en beeld van grond weerspieël.

Volgens Agnew (1987) lewer aktiewe sosialisering in 'n bepaalde plek spesifieke politieke uitkomst op en hy noem ook dat die oorsake van politieke gedrag in spesifieke plekke aangetref word. Die aandag van Suid-Afrikaners is oor die afgelope twee jaar opnuut op gewelddadige protesoptredes rondom grondhervorming in spesifieke plekke gevestig. Hierdie optredes is soms so fel dat die adjunkminister van arbeid, Sango Patekile Holomisa, dit as volskaalse oorlogvoering bestempel het (Nene en Kockott 2018). In 'n koerantberig maak hy die volgende stelling: "There have been nine wars over land in South Africa. We are not just talking about battles here, of which there have been too many to count, but full-scale wars. So we need to tread very carefully on how we go about land redistribution."

In 'n daaropvolgende koerantberig deur Phakathi (2019) wat in *Business Live* verskyn het, word daar beweer dat die protesaksies in die Wes-Kaap ongetwyfeld gedurende 2018/2019 toegeneem het. Daar het byvoorbeeld 21 insidente van protesaksies in die eerste paar dae van April 2019 in die Kaapstad-omgewing (Blackheath en Strand) plaasgevind. Dit nadat 76 insidente in Maart aangemeld is. Dit is 'n aansienlike toename vergeleke met die 24 voorvalle wat in Februarie aangemeld is. Volgens statistieke wat deur die Stad Kaapstad gepubliseer is, word 'n toename van 53% in grondbesetting getoon. Ten slotte word daar genoem dat soortgelyke protesoptredes in die finansiële jaar 2017/2018 met 249% toegeneem het. Dit is dus belangrik dat hierdie statistieke nie in isolasie bestudeer moet word nie, maar as deel van die groter en verweefde sosio-ekonomiese probleme in Suid-Afrika beskou moet word. Alhoewel mense betoog en in verset is oor sake soos grond (die onteiening en opeising daarvan en die behoefte daaraan), is burgers ook ontevrede oor swak dienslewering, beloftes wat na bykans 30 jaar nog nie nagekom is nie, asook die hoë werkloosheidsyfer. Vir baie word toegang tot en besit van grond as 'n uitweg tot finansiële en voedselsekerheid gesien. Hierdie verweefde sosio-ekonomiese probleme dien weer eens as bevestiging dat die grondhervormingsdebatte vanuit veelvlakkige dimensies beskou en hanteer moet word.

Uitlatings en statistieke soos bogenoemdes ontlok verskeie vrae, onder andere:

- Waarom is daar soveel omstredenheid rondom besluitneming as dit by grond kom?
- Waarom gaan dit gepaard met soveel geweld en verwoesting?
- Waarom is hierdie tipe aksies aan die toeneem?

Alhoewel daar verskillende redes aangevoer kan word, veronderstel ek dat dit moontlik toegeskryf kan word aan 'n onkunde oor die dieper betekenis van die konsep Grond wat onder politici en die gewone landsburgers bestaan. Dalk is baie betrokkenes nie noodwendig ingelig oor die verweefde verhouding tussen die self en Grond nie. Hulle is moontlik nie bekend met die spirituele en emosionele dimensies onderliggend aan grondhervorming nie en beskou dit gevolglik slegs in terme van die fisiese en die materiële. Hulle is dalk nie eens bewus daarvan dat daar 'n verskil tussen die konsepte *grond* en *Grond* is nie. Hierdie onderskeid wat gemaak kan word, bestaan veral nie onder inheemse mense nie (dit word later in die artikel bespreek).

Ek voer aan dat grondhervorming nie in 'n vakuum benader kan word nie – veral nie met betrekking tot 'n fisiese, geografiese ligging alleenlik nie. Daar moet besef word dat die verdeling, onteiening en toe-eiening van grond die mens ook kognitief, spiritueel en emosioneel beïnvloed. Die mens is ingebed in Grond en 'n wanbalans in een dimensie – gestel die fisiese – veroorsaak noodwendig 'n wanbalans in die ander. Hierdie onkunde oor die verwikkelde aard van grond is 'n aanduiding van die noodsaaklikheid om al die belanghebbendes, dit wil sê elke Suid-Afrikaanse burger, in staat te stel om meer ingeligte en holistiese antwoorde vir die hantering van die kwessies te formuleer. Dit sluit antwoorde en oplossings in wat die fisiese, materiële en ekonomiese dimensies erken, maar wat terselfdertyd ook nie die ander vlakke (die spirituele en emosionele) uitsluit nie.

Uiteraard word eendimensionele diskoerse, veral die ekonomiese gesprek, steeds tydens besprekings en in heersende besluitnemingsprosesse oor grond bevoordeel. Eendimensionele gesprekvoering oorvereenvoudig boonop die ingewikkeldheid van die saak. 'n Diepgewortelde en emosiebelaaide kwessie soos dié een oor grond impliseer dat grondverwante sake nie uitsluitlik vanaf beleidsvlak (tegniese benadering) aangespreek kan word nie. Die kwessie is veel meer ingewikkeld, veelvlakdig en omvattend en dit sluit belangrike aspekte soos opvoeding, geografie, geskiedenis, inheemse kennisstelsels, kolonialisme en volhoubaarheid in. Hierdie verwikkelde aard word in 'n studie deur Young (2017) bevestig, waar daar deur middel van onderhoudvoering met landbouers en grondeienaars bevind is dat grondhervorming nie net oor die fisiese gaan nie, maar ook oor identiteite en onderlinge groepsverhoudings.

### **3. Grond – veel meer as 'n fisiese entiteit**

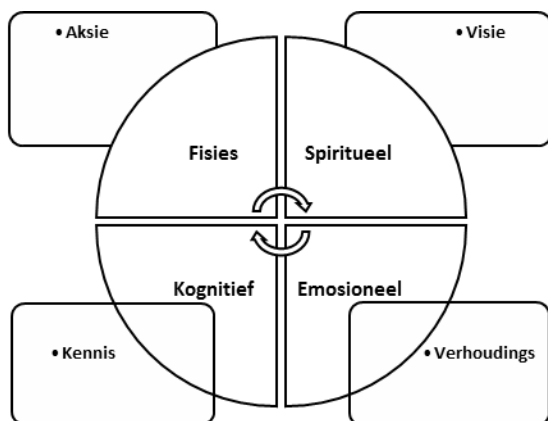
In 'n onlangse studie oor grondhervorming wat in Limpopo onderneem is, het Young (2017) onderhoude met 40 grondeienaars gevoer. Daar is onder meer bevind dat hierdie groep Grond nie bloot as iets van ekonomiese belang beskou nie, maar ook as iets wat oor 'n diepe simboliese waarde beskik. Verder het die studie bevind dat alhoewel grondeienaars krities teenoor hervormingsinisiatiewe is, hulle wel in die potensiaal van hervorming ten einde langdurige verhoudings te ontwikkel, glo. 'n Belangrike bevinding was egter dat grond (en die vermoë om dit te besit en te ontwikkel) baie nou verbonde is aan die eienaar se eie identiteitsvorming en aan sy/haar behoefte om iewers te behoort (Young 2017). Hierdie



bevinding van Young sluit nou aan by Styres (2017) se bewering dat grond spiritueel, vloeibaar, verborge en verwant is. Sy noem: “Land is consciousness – Land is sentient” (Styres 2017:124). Verder verduidelik sy dat indien grond “lewend” is, as dit ’n wese is wat oor die vermoë beskik om dinge sintuiglik te ervaar, kapitalistiese konsepte soos besitreg, uitbuiting en kommodifisering inderwaarheid bloot as ’n ander vorm van slawerny beskou kan word (Styres 2017:124). Verder word die verskil tussen die begrippe *grond* en *Grond* soos volg weergegee:

Land (the more general term) refers to landscapes as a fixed geographical and physical space that includes earth, rocks, and waterways; whereas, “Land” (the proper name) extends beyond a material fixed space. Land is a spiritually infused place grounded in interconnected and interdependent relationships, cultural positioning, and is highly contextualized. (Styres en Zinga 2013a:300–1)

Uit bostaande aanhaling is die omvangrykheid van die konsep Grond duidelik. In hierdie artikel word ’n duidelike onderskeid tussen grond en Grond gemaak. In die geval waar daar na grond as ’n fisiese entiteit verwys word, word ’n kleinletter gebruik, maar wanneer daar na die konsep as ’n meer omvattende, multidimensionele, “lewende” bestaansvorm verwys word, word die woord met ’n hoofletter geskryf. Wanneer die term na meer as bloot die geografiese en fisiese verwys, behels Grond dít wat die materiële oorskry. Grond word ’n spirituele ruimte wat verweefde verhoudings insluit. Wanneer besluite rakende grondhervorming en onluste oor grond in ’n hedendaagse Suid-Afrika egter onder die loep geneem word, word dit duidelik dat die meeste Suid-Afrikanners die konsep *grond* hoofsaaklik in terme van die fisiese beskou. Die onderstaande figuur dui onder meer die verskillende dimensies van die konsep aan.



**Figuur 1. Grond as ’n veelvlakkige konsep** (aangepas uit Styres 2017:4)

Volgens Styres (2017) begin ’n begrip van Grond by die spirituele dimensie. Dit sluit die transendentale verbintenis van die mens met Grond in. Verder behels dit ook ’n spesifieke visie om geleenthede te vind vir introspeksie oor maniere waarop ons met die natuurlike, gekonstrueerde en spirituele wêreld in verbinding kan tree. Hoe sterker die spirituele verbintenis met Grond, hoe groter raak hierdie visie. Tesame met die spirituele dimensie is visie dus fundamenteel tot alle ander dimensies. Op sy beurt gaan die fisiese dimensie gepaard met besluitneming oor en optrede rakende grondkwessies. Ek verduidelik in Ontong (2018) hoe belangrik die ontwaking van spiritualiteit in opvoedkunde is en verken verskillende poorte tot geestelike vernouing en ontwikkeling. Ek noem onder andere dat opregte spirituele vernouing in opvoedkunde oor ’n diep verbintenis met ’n hoër mag, stiltetyd, afsondering en

distansiëring gaan – distansiëring van tegnologie, mense en die vinnige, gejaagde lewe. Om hierdie rede speel Grond en die mens se verbintenis daartoe ’n deurslaggewende rol. Grond skep dus ’n ruimte vir die mens om op ’n omvangryke manier met sy/haar diepste self en die bonatuurlike te verbind. Voorts bring ontmoetings soos hierdie die mens tot by daardie punt waar die fluisteringe van die siel gehoor kan word. Dit sluit nou aan by Stables (2002:6) wat ons herinner dat baie van ons mees vervullende ervarings ontmoetings met die niemenslike (soos grond) is – meestal wanneer ons alleen is. Hy brei uit:

We remember such things because they either disrupt, question or make us somehow aware of our frames [of mind] and remind us that there is always life beyond the narrow limits of our reason: life to which we are related in some way, though we cannot understand it. (Stables 2002:6)

Dit is dus belangrik dat opvoeders bewus is van hierdie ontmoetings en in ag neem dat elke student se verbintenis en ervaring verskillend is, maar dat geleentheid wel geskep moet word om dit te versterk.

Die fisiese dimensie behels die siening van grond as ’n konkrete geografiese ligging en entiteit waarop menslike en niemenslike aktiwiteite plaasvind. Styres (2017) beklemtoon ’n fundamentele paradoks van grond en beweer dat alhoewel ons grond oral kan ervaar, dit ook oral uit ons bewussyn verdwyn soos wat ons verdiep raak in ons roetines in ruimte en tyd. Dit is juis die oorheersing van ruimte en tyd in Westerse denke wat die ander dimensies van grond verbloem.

Die kognitiewe dimensie behels daardie oerkennis waarop grondverwante, inheemse en vloeibare filosofieë gebaseer is. Dit is hierdie tipe kennis wat deur stories en oerverhale, gedeelde waardes en oortuigings, nadenke en waarnemings oorgedra word. Styres (2017) voer aan dat dit hierdie stories en erkende kennis is wat daarin slaag om dominante Westerse konseptualiserings te ontwig. Sy noem dat stories nie geskei kan word van die Grond wat daardie stories “dra” of huisves nie. In Grondgebaseerde onderwys word die storie net so belangrik soos die vertelling daarvan. Stories op sigself ontlok verskeie vrae, onder andere: Wie se stories behoort oorgedra te word, waarom en vir hoe lank? Styres meen verder dat ryk inheemse kennis in hierdie stories vervat is. Volgens Le Grange (2015) het die oorgang na ’n demokrasie in 1994 gulde geleentheid gebied om blootstelling en erkenning te gee aan kennis wat tydens beide kolonialisme en apartheid gemarginaliseer is. Die belangrikheid van inheemse kennis word as een van die sewe beginsels in die huidige Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) soos volg omskryf:

Waardering vir inheemse kennissisteme: die erkenning van die ryk geskiedenis en erfenis van hierdie land as belangrike bydrae tot die kweek van die waardes soos dit in die Grondwet vervat word. (DvO 2012:5)

Moontlike oorwegings wat onderwysers in ag kan neem, sal later in die artikel onder die implikasies-afdeling bespreek word. Dit is belangrik om in ag te neem dat die erkenning van inheemse kennis deel van die Grondwet en huidige kurrikulum vorm en dat daar maniere gevind moet word om hierdie kennisstelsels te verken en te verwelkom. Ek argumenteer dat Grondgebaseerde onderwys ’n moontlike ruimte hiervoor bied.

Met betrekking tot die emosionele dimensie noem Styres (2017) dat dit betrekking het op die verhouding tussen die self en Grond asook op verhoudings. Dit gaan bloot oor die gevoelens, gehegtheid en egtheid wat die mens met Grond ontwikkel het. Volgens Orr (1994) is dit juis hierdie dimensie wat op 'n onderbewuste vlak funksioneer en wat ons geneig is om oor die hoof te sien of mis te kyk – juis omdat dit so naby aan ons is. Hy skryf: "... the ease with which we miss the immediate and mundane. Those things nearest at hand are often the most difficult to see" (Orr 1994:12). Styres (2017:4–5) noem verder dat 'n voorstelling soos hierdie die verborgenheid en vloeibare aard van grond uitbeeld. Die ideaal is egter om 'n balans tussen bogenoemde dimensies te handhaaf en die verweefdheid te erken en te verwelkom.

Lowan (2009) voer aan dat verhoudings met grond en plek uiteenlopend is, maar dat dit ook iets baie spesifieks vir inheemse mense beteken:

Every cultural group established their relations to [their place] over time. Whether that place is in the desert, a mountain valley, or along a seashore, it is in the context of natural community, and through that understanding they established an educational process that was practical, ultimately ecological, and spiritual. In this way they sought and found their life. (Lowan 2009:47)

Bostaande vind nou aansluiting by Young (2017) se studie waarin daar bevind is dat grondeienaars meer geneë is tot hervorming op gemeenskapsvlak, aangesien mense in gemeenskappe afhanklik van mekaar is. Dit impliseer dus dat oplossings vir grondhervorming in Suid-Afrika moontlik in verhoudings tussen groepe gevind kan word en nie slegs in die verdeling van die materiële nie (Young 2017). Tydens hierdie studie het die emosionele dimensie dus sterk na vore getree. Volgens Tuck, McKenzie en McCoy (2014) is die opvatting oor grond onlosmaaklik vervleg met verhoudings, pedagogieë en soorte kennis.

Na aanleiding van bogenoemde word die deurslaggewende rol wat Grondgebaseerde onderwys kan speel, al hoe duideliker – nie net in die bewusmaking oor Grond as 'n multidimensionele konsep nie, maar ook om mense op te voed oor die gevolge vir die omgewing, en ook vir die self, wanneer grond radikaal onteien, bewoon of hervorm word sonder om die onderlinge verweefdheid in ag te neem.

In die volgende gedeelte bespreek ek die konsep *Grondgebaseerde onderwys*.

#### 4. Die verkenning van 'n raamwerk vir Grondgebaseerde onderwys

Volgens Graveline (1998), Styres (2011) en Styres, Haig-Brown en Blimkie (2013) kan "Grondgebaseerde onderwys" ook as "Grond as eerste opvoeder" of "Grond as pedagogiek" bekend staan. Bang, Curley, Kessel, Marin, Suzukovich III en Strack (2014:44) herskryf Descartes se bekende stelling: "I think, therefore I am" as "We are, therefore I am" om die allesomvattende aard van Grond in inheemse lewens en kennisstelsels te benadruk.

Alhoewel daar baie ooreenkomste tussen Grondgebaseerde en plekgebaseerde onderwys bestaan, verskil die twee denkskole met betrekking tot die bosintuiglike en die omvattende aard van die begrip grond. 'n Multidimensionele verstaan van grond oorskry die fisiese en materiële, konvensionele omvang daarvan en is eerder gemoeid met die spirituele, emosionele en

intellektuele dimensies (Friedel 2011; Styres 2011; Styres e.a. 2013b). Terwyl dominante Westerse begrippe van Plekgebaseerde onderwys op plaaslike kontekste fokus, het dit histories nie 'n spesifieke verbintenis met inheemse kennis of materiële geografie, dit wil sê met grond, gehad nie. Die fokus van plekgebaseerde onderwys is op probleme wat in 'n gemeenskap, buurt of stad ontstaan en wat die natuurlike omgewing mag insluit al dan nie (Ontong en Le Grange 2016; Le Grange en Ontong 2018). Plekgebaseerde onderwys ontken dikwels die verhoudings wat inheemse mense met hul grond het. Verder neem hierdie denkskool ook nie grond as 'n lewende wese in ag nie en gaan hewig gebuk onder veral die groep akademici wat hulself as inheems beskou weens 'n gebrek aan erkenning van setlaar-kolonialisme en die gevolge daarvan.

Die fokus in Plekgebaseerde onderwys is dus eerder op die identifisering van 'n spesifieke (omgewings-) probleem wat in 'n bepaalde plaaslike plek of gebied voorkom en eie is aan daardie gemeenskap. Verder is hierdie denkskool ook gefokus op die nodige stappe wat gedoen kan word om daardie probleem aan te spreek, maar ontken die omvattendheid, inheemse kennisstelsels, spiritualiteit en emosionele verbintenis van die mens met plek wat onderliggend tot die probleem is.

Hierteenoor is Grondgebaseerde onderwys 'n denkskool wat onder inheemse denkers ontwikkel het en die idee van “plaaslike probleme” en geografiese of fisiese grense oorskry. Dit fokus hoofsaaklik op die spirituele en emosionele verweefdheid van die mens met Grond, die bevordering van inheemse kennis en die integrering van inheemse stories in pedagogiek. Voorts erken hierdie denkskool ook setlaar-kolonialisme en daag veral die gevolge daarvan in hedendaagse onderwys uit (iets hoofsaaklik afwesig is in plekgebaseerde onderwys).

Tog beklemtoon Styres e.a. (2013b:191) dat grond 'n lewende iets is, net soos wat 'n rivier en lug lewende dinge is. As gevolg van die holistiese en verweefde aard van inheemse perspektiewe blyk dit dus meer geskik en eerbiedig te wees om van die konsep *Grond*, met al sy diepe en omvangryke assosiasies en betekenis, gebruik te maak. Dit is ook nodig om 'n hernude, meer genuanseerde verstaan en kennis te ontwikkel wat minder Eurosentris is, te bevorder.

In die spesiale uitgawe van *Decolonization: education, indigeneity and society* stel Wildcat, MacDonald, Irlbacher-Fox en Coulthard (2014:1) die volgende vrae:

- Wat beteken dit om aan grond te dink as 'n bron van kennis en verstaan?
- Hoe bepaal ons verhoudings met grond die manier waarop ons omgaan met mekaar en met ander bestaansvorme (“other-than-human”)?
- Hoe kan die opvoeding van landsburgers geskied op wyses wat inheemse kennis in ag neem?
- Wat behels dit om die konsep *Grond* – as 'n stelsel van onderling verweefde sosiale verhoudings en etiese praktyke – as 'n raamwerk vir dekoloniserende kritieklewing te verstaan?

Hierdie vrae is kompleks dog gepas en voorveronderstel die uitgangspunt dat grond meer as net 'n verbruikersprodukt of geografiese konsep is.

Indien uitsprake soos dié van die EFF-leier, Julius Malema, egter in ag geneem word, kan daar afgelei word dat slegs een dimensie (die fisiese) van grond (vir hom) belangrik is. Malema het in 2018 die volgende uitspraak aangaande grondhervorming gemaak:

When we say to the people of South Africa occupy land, we don't say do illegal things. It is your right to have land ... You must continue to occupy the land - it is yours ... You must continue to occupy by force. We are saying to the people in power we are serious about land. (Saal 2018)

Uitsprake soos hierdie neem nie (inheemse) mense se verhouding en verweefdheid met grond in ag nie. Die fisiese dimensie van grond staan voorop in so 'n uitspraak, terwyl daar nie veel verwysing na die ander is nie. Malema se uitlating kan dus ook geïnterpreteer word as 'n voorbeeld van die einste koloniale denkwysie waarna McCoy, Tuck en McKenzie (2016) verwys, naamlik dat *eiendom* en *eienaar* geïndividualiseerde konsepte is wat eerder in 'n koloniale raamwerk tuishoort. Malema beskou grond dus as fisiese "eiendom" wat met geweld bekom moet word. Sodoende word die spirituele, emosionele en kognitiewe verhoudings wat grondeienaars oor die jare heen met die grond ontwikkel het, volledig uitgesluit. As gevolg van hierdie eng en tegniese opvattinge onder politici gaan ek van die standpunt uit dat dit moontlik tot verdere misverstande, oproerighede en geweld tussen die gewone burgers en politici kan lei indien opvoeding nie daadwerklik 'n tussenkoms bied nie.

Ten spyte van huidige omstandighede in die land bestaan daar tog moontlikhede om positiewe veranderinge teweeg te bring. Dit impliseer egter dat Suid-Afrikaners oor nuwe denkraamwerke oor die "bestaande" moet besin en dat daar besin moet word oor moontlikhede om die huidige omstandighede in *vluglyne* ("lines of flight") (Deleuze en Guattari 2004:474) te omskep. Vluglyne kan in hierdie verband beskou word as maniere van word ("becomings"), as klein verbindings en bewegings wat op molekulêre vlak opereer (Ringrose 2011). Ek beskou Grondgebaseerde onderwys as so 'n potensieële vluglyn.

Volgens Simpson (2002) en Styres (2011) verwelkom Grondgebaseerde onderwys 'n inheemse, epistemologiese toestand waartydens die verhouding met grond as die bron van alle ervaringsleer en teoretiese kennis beskou kan word. Grond, in vergelyking met plek, word verder deur Styres (2011:722) beskryf as "more than a noun-infused fixed geographical space; it is also a spiritually dynamic, organically fluid and relational place". Die onlangse oproerighede en besluite rondom grondhervorming is 'n direkte aanduiding van die noodsaaklikheid van Grondgebaseerde onderwys aan primêre, sekondêre en tersiêre instellings. Bridge (2018) gaan van die standpunt uit dat Grondgebaseerde onderwys altyd deel vorm van plek en van die lewensverhale van die mense inheems aan daardie plek. Dit impliseer dus dat indringende navorsing eers gedoen behoort te word ten einde die lewensverhale en narratiewe van die inheemse mense van Suid-Afrika te verstaan. Uiteraard het elke mens 'n storie wat sy/haar verhouding met grond insluit, en dit is hierdie verhale wat onthul behoort te word, wat gedeel en geïntegreer moet word in gesprekke en besluitneming rondom grond. Soos King (2003:32) tereg noem: "[T]he truth about stories is that that's all we are." Dus is dit die regering en alle landsburgers se verantwoordelikheid om nie mekaar se stories te ontken of te ignoreer nie, maar om die rykheid daarvan op te teken, te vier en te oorweeg voordat beleide gevorm en besluite geneem word. Indien nie, mag Suid-Afrika dalk net die risiko loop om koloniale denkpatriene oor grondhervorming te herhaal.

Volgens Tuck, McKenzie en McCoy (2014) is dit belangrik om die konsep van grond en Grondgebaseerde onderwys binne die raamwerk van setlaarskolonialisme te verstaan. Hulle beweer dat daar slegs oor die laaste twee dekades meer omvattend oor die begrip *setlaarskolonialisme* geteoretiseer is en dat dit grotendeels in die koloniale studieveld plaasgevind het. Hulle tref dus verder die onderskeid tussen *uitbuitkolonialisme* ("exploitation

colonialism”) en *setlaarskolonialisme* en beweer dat grond verband hou met laasgenoemde (Tuck e.a. 2014). Volgens Hinkson (2012) is setlaarskolonialisme ’n vorm van kolonialisering waar buitelanders na ’n land kom wat deur inheemse mense bewoon word en dan daardie gebied as hul eie nuwe tuiste opeis. Gevolglik kom generasies van setlaars na die nasiestaat, om verskeie redes en onder verskillende omstandighede. Die hoofrede is gewoonlik die behoefte aan ruimte en grond en dit is hier waar setlaarskolonialisme van uitbuitkolonialisme verskil. Setlaars gaan na die nuwe land op soek na grond en hulpbronne en nie noodwendig na arbeid nie, wat wel die geval is by uitbuiting (Wolfe 2011). Veracini (2011) beweer verder dat uitbuitkolonialiseerders en setlaarskolonialiseerders verskillende doelwitte het: die uitbuitkoloniseerder sê byvoorbeeld vir die inheemse persoon: “Jy werk vir my”, terwyl die setlaarskoloniseerder vir die inheemse persoon sê: “Jy moet weggaan”, want grond is hier die primêre teiken.

Veracini (2011) identifiseer van die opmerklikste eienskappe van kolonialesetlaarstate, wat onder meer die volgende insluit: die ontkenning dat hul presies dit is; verontagsaming van die geskiedenis; die ontkenning van inheemse mense se eise op vervreemde grond en hul volgehoue kolonialesetlaarspraktyke. Veracini (2011) voer verder aan dat setlaarskolonialisme binne setlaarsamelewings deur sekere meganismes verdoesel word. Hy verskaf voorbeelde van hoe uitheemse mense wat in setlaarsamelewings bly, geneig is om aan mense en dinge soos kaptein James Cook, Christopher Columbus, kolonies en forte te dink wanneer hul na setlaars en kolonialisme verwys eerder as om die nalatenskap en volgehoue praktyke van kolonialisme wat hul daagliks in die gesig staar, te erken. Kolonialisering word dus deur sommige uitheemse mense beskou as iets wat eeue gelede en in die verre verlede gebeur het. Veracini brei vervolgens uit en noem dat nie-inheemse mense vergeet dat hulle op grond bly wat gesteel of gesedeer is. Daar word ook in ontkenning geleef oor die feit dat ’n voorafbestaande, ontologiese en kosmologiese verhouding tussen die inheemse bevolking en daardie grond bestaan. Die setlaars beskou hulself nie as deel van die volgehoue besetting van afgeneemde, inheemse grond nie. In werklikheid word voortdurende setlaarskolonialisme verdoesel deur kolonialisering voor te hou as iets wat eens, iewers op ’n ander plek plaasgevind het (Veracini 2011).

Volgens Tuck e.a. (2014) het setlaarskolonialisme Westerse onderwysinstellings op só ’n wyse georden dat inheemse, intellektuele ontwikkeling totaal ondermyn is. Dit het geskied deur (a) kulturele assimilasië en (b) die verwydering van inheemse mense vanaf hul bronne van kennis en krag – dit wil sê van die grond sêlf af. Tuck e.a. (2014) voer verder aan dat aangesien setlaarskolonialisme fundamenteel op die onteiening van die grond van inheemse mense gefokus het, dit ’n direkte en primêre impak op inheemse onderwys gehad het. Die oordrag van kennis, etiek en filosofieë wat as gevolg van die verhouding met die Grond plaasgevind het, is sodoende belemmer. Tog meen Simpson en Coulthard (2014, in Wildcat e.a. 2014:3): “If we are serious about decolonizing education and educating people within frameworks of Indigenous intelligence, we must find ways of reinserting people into relationships with and on the land as a mode of education.”

Volgens Styres e.a. (2013b) vervat Grondgebaseerde onderwys beginsels wat op die student fokus vanuit ’n holistiese perspektief en dat menslike elemente soos die spirituele, emosionele, kognitiewe en die fisiese hierby ingesluit is. Hierdie elemente is nooit geïsoleer van mekaar nie. Dit bestaan voort binne ’n veranderlike verhouding. In hoofstroomonderwys beleef die student leerevarings vanuit ’n kulturele en geografiese perspektief as ’n individu wie se realiteit beïnvloed is deur grond – deur al sy/haar familiële en gemeenskaplike verhoudings met Grond.

Met ander woorde, die student betree die klaskamer of lesinglokaal met 'n inherente verbondenheid aan grond waarvan hy/sy moontlik selfs onbewus is. Die onus rus op die opvoeder om daardie verbondenheid te onthul, te verwelkom en in onderrigstrategieë te integreer. 'n Pedagogiek van Grond fokus dus spesifiek op wyses waarop daar oor grond geleer en onderrig kan word. Dit sluit die kurrikulum, vakinhoud, gesprekke, aktiwiteite en assesserings in (Styres e.a. 2013b). Voorts bied dit ook geleentheid vir opvoeders en studente om agter te kom hoe elkeen van hulle gesetel is in, en gevorm en ingelig is deur, Grond. Dit bied ook aan opvoeders die geleentheid om te besin oor wyses waarop onderwyspraktyke, wat in 'n diepe "verstaan" van grond gesetel is, hervat, herkonstrueer en vasgestel kan word binne die kulturele en taaldiversiteit in klaskamers en in informele leeromgewings en gemeenskappe.

## 5. Die implikasies van Grondgebaseerde onderwys

Volgens teorieë oor Grondgebaseerde onderwys kan vroeë kennismaking met hierdie konsep tot 'n dieper en veelvlakkige begrip daarvan lei. Op hierdie stadium moet die vraag dan gestel word: Wat presies behels 'n pedagogiek van/oor Grond of Grondgebaseerde onderwys?

Vir Styres e.a. (2013b) begin opvoeding oor grond by die idee van "Grond as eerste opvoeder" en as 'n beliggaming ("embodiment") van "die self-in-verhouding-tot" (Graveline 1998). Begrippe soos "die self-in-verhouding-tot" is gebaseer op baie ou pedagogieë wat in wese gesetel is in stories en wat onlosmaaklik deel is van geografiese liggings en fisiese plekke. Silko (1977:69) som dit goed op wanneer hy sê: "[Y]ou cannot live in that land without asking or looking at or noticing a boulder or rock ... there's always a story." Die wonderlike van stories is dat dit in alles en in almal opgesluit lê. So kan stories byvoorbeeld selfs in 'n rivier se vloei, op 'n heuwel, of op 'n stadsplein gevind word. Stories, ook nuwe stories, lig ons egter ook in oor ons verhouding met grond (Styres e.a. 2013b).

Dit beteken dat ons onself moet instel op en ontvanklik maak vir mekaar se stories. Daar moet egter ook na die verhale van plek en van Grond geluister word. Volgens Armstrong (1998:178) is dit in die Grond sêlf dat alle kennis oor die lewe en oor die dood opgesluit lê. Sy skryf:

[I]t is land that holds all knowledge of life and death and is a constant teacher ... It is constantly communicating. Not to learn its language is to die. We survived and thrived by listening intently to its teachings – to its language – and then inventing human words to retell its stories to our succeeding generations ...

Ek erken dat dit nie so eenvoudig is om die taal van Grond aan te leer nie en dat dit 'n meer abstrakte ingesteldheid by opvoeders, studente en gewone burgers sal verg. Alhoewel dit waarskynlik baie lank mag neem om hierdie taal te leer – langer as 'n leerplan, 'n tydperk, 'n semester en selfs 'n finansiële jaar – rus die onus op elke kurrikulumbeplanner, vakadviseur en opvoeder om kennis en leer aangaande Grond in kurrikula op skoolvlak, in onderwysprogramme, pedagogieë en onderrigstyle te integreer. Iewers moet die reis begin waartydens studente (en ook die publiek) sal leer om Grond en inheemse mense te respekteer en om moontlike maniere te verken waarop hulle die reis as 'n span verder kan onderneem.

Tog waarsku Greenwood (2013:98) dat alhoewel elke plek 'n dominante storie het om te vertel, ons nie alleenlik na heersende narratiewe moet luister nie, maar na al die stories wat die risiko

loop om uitgewis of onderdruk te word. Dit sluit die stem van die Grond sêlf ook in. Hy voer verder aan dat dit nie slegs idees oor plek en Grond is wat henu kan word nie, maar dat die ingesteldheid van die mens self ook kan verander.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks beskou, kan die waarde van *ubuntu* (wat “menslikheid” beteken) moontlik opvoeders en ander groepe help om die verweefde verhoudings tussen die self, ander en die grond te herontdek. Ontong en Le Grange (2015:34) verduidelik hoe die konsep van *ubuntu* as ’n abstrakte skakel tussen die self, die samelewing, die natuur en in hierdie geval ook die Grond kan dien. Le Grange (2012:334) omskryf *ubuntu* soos volg:

Humanness is ... inextricably bound up in the human being’s connectedness with other human beings and with an ever-changing and complex (biophysical) world. In other words, *ubuntu* involves “coming into presence” ... of self in a changing social and biophysical world. *Ubuntu* ... is rather an ecosophy that connects Guattari’s (2001) three ecologies: self, social and nature – self, social and nature are inextricably bound up with one another. Cultivating *ubuntu* by definition therefore involves healing of self, social and nature.

Verder stel Styres e.a. (2013a) onder meer die volgende vraag: Van watter nut kan dit wees om die fokus in die klaskamer, tydens die opvoedingsproses, na Grond te verskuif?

In ’n poging om hierdie vraag tydens ’n onderhoud met Eric Ritskes te beantwoord, voer Leanne Simpson en Glen Coulthard (2014) aan dat Grondgebaseerde onderwys die volhoubaarheid van ’n inheemse regering, etiek, filosofie en lewe impliseer. Dit voorveronderstel ’n soort onderwys wat koloniale pogings om inheemse lewenswyses te misken en grondeise te elimineer, sal betwis. In ’n besinning oor Grondgebaseerde onderwys voer Glen Coulthard (in Wildcat e.a. 2014) aan dat dit fundamenteel bygedra het tot sy eie verstaan van inheemse kennis. Hy sê:

I had learned as much as I could in the archive, talking to people, and reading about that history, but it was only when I started to commit myself to re-learning those practices and re-embedding myself in those social relationships with place, that I understood in a more concrete and embodied way, what was wrong with the forms of economic development that have come to be dominant in the North and elsewhere.

Hieruit kan daar afgelei word dat *herleer* en *hersien* prosedures insluit aangaande die inbedding van die “self-in-verhouding-tot” plek en dat dit uiters belangrik is tydens die ontwikkeling van ’n dieper verstaan van Grond. Dit sal gevolglik die mens in staat stel om die tekortkominge in huidige, heersende, ekonomiese en politieke debatte rondom grondhervorming te openbaar.

Op ’n meer praktiese vlak beskou, kan Grondgebaseerde onderwys ook plaasvind deur die klaskamer, lesings, gesprekvoering en vergaderings na ander, ongewone plekke te verskuif. ’n Lesing of vergadering wat normaalweg in stedelike ruimtes plaasvind, kan byvoorbeeld verskuif word na iewers buite die stad. Die omgekeerde kan ook gebeur, waar leergeleenthede vanuit ’n plattelandse omgewing verskuif kan word na stedelike gebiede. Op hierdie wyse word die natuur/stad- of platteland/stad-teenstrydigheid oorkom. Dit stel die mens in staat om sy/haar plek in die natuurlike en stedelike omgewing as dinamies en verwant te ervaar eerder as twee onversoenbare, aparte wêrelde. Styres e.a. (2013b) voer voorts aan dat die natuur/stad-digotomie teëstelling beklemtoon wat ernstige, gefragmenteerde en geïsoleerde idees oor grond



veroorzaak. Dus, om 'n dieper begrip vir die verweefdheid van die self met Grond te verseker, is dit noodsaaklik dat die fisiese omgewing waarin daar onderrig of vergader word, ook bevorderlik is vir die kweek van 'n diepe bewustheid van Grond.

By verdere implikasie is dit belangrik dat opvoeders die insluiting van inheemse kennis in die Grondwet en kurrikulum ernstig begin op neem. Dit beteken dat opvoeders in ag moet neem dat studente vanuit diverse agtergronde kom. Le Grange (2015:5) noem byvoorbeeld dat die interaksie tussen die Westerse en inheemse wêreldbeskouinge 'n belangrike faktor veral vir die student wat vanuit 'n inheemse gemeenskap kom, is. Studente wat vanuit inheemse gemeenskappe kom, kan moontlike uitdagings tydens die leerproses ervaar wat tot kognitiewe dissonansie kan lei. Hy noem verder dat skole in Afrika die plek is waar die meeste studente vir die eerste keer hierdie interaksie tussen inheemse en Westerse wêreldbeskouings ervaar. Verder verwys Le Grange (2015:5) ook na die werke van Jegede (1999) wat ook aansluiting by die argumente in hierdie artikel vind. Jegede (1999:119) voer aan dat die kultuur en onmiddellike omgewing van studente nie oor die hoof gesien moet word nie, maar dat opvoeders die belangrike rol wat beide in die leerproses speel, moet begin besef en ook in ag neem dat dit bepalende faktore is in die manier waarop konsepte geleer en as skemata in die langtermyngeheue gestoor word. Jegede stel verder kollaterale leer voor as 'n medium wat opvoeders binne die Westerse wetenskaplike klaskamer kan oorweeg. Hy voer aan dat kollaterale leer verwys na die maniere waarop en prosesse waardeur studente Westerse wetenskap in kombinasie met inheemse konsepte leer. Jegede (1999:134) beweer voorts dat hierdie tipe leer die dualiteit wat in denke geskep word wanneer inheemse studente Westerse wetenskap leer, kan aanspreek. Hy onderskei onder andere tussen vier tipes kollaterale leer, naamlik: parallelle, gelyktydige, afhanklike en beveiligde (vir meer hieroor, raadpleeg Jegede 1999).

Binne 'n Grondgebaseerde-onderwys-raamwerk in 'n Suid-Afrikaanse konteks is dit nie so eenvoudig om spesifieke stappe wat die opvoeder kan volg te definieer nie. Inteendeel, in opvoedkunde moet daar juis teen die voorstelling van rigiede en spesifieke stappe gewaak word, aangesien elke skoolomgewing en klaskamer uniek en divers is.

Tog kan vakke soos geografie en geskiedenis as vertrekpunte vir onderwysers en kurrikulumadviseurs dien, waartydens 'n Grondgebaseerde benadering toegepas kan word. Die KABV vir geografie sluit onder andere die volgende inhoudsonderwerpe vir graad 4–12 (DvO 2012:20–1) in:

- Plekke waar mense woon (graad 4)
- Kaartvaardighede (fokus Afrika) (graad 5)
- Bevolking – hoekom mense woon waar hulle woon (fokus: Suid-Afrika en die wêreld) (graad 6)
- Natuurlike hulpbronne en bewaring in Suid-Afrika (graad 7)
- Nedersettings (Afrika met 'n fokus op Suid-Afrika) (graad 8)
- Ontwikkelingskwessies (fokus: Suid-Afrika en die wêreld) (graad 9)
- Bevolking: struktuur, groei en beweging (graad 10)
- Hulpbronne en volhoubaarheid: grond, energie (graad 11)
- Landelike en stedelike nedersettings (graad 12)
- Ekonomiese geografie van Suid-Afrika (graad 12).

Indien Figuur 1 hier bo (Grond as 'n veelvlakkige konsep soos aangepas uit Styres 2017:4) geraadpleeg word, kan die aanname gemaak word dat bogenoemde onderwerpe, veral die fisiese dimensie van grond, (oor-)beklemtoon. In graad 11 word grond byvoorbeeld slegs met betrekking tot gronderosie ondersoek. Daar word nie veel klem gelê op die geestelike, emosionele en bewussynsvlakke wat in geografie behandel word nie. Dit gebeur ten spyte van die feit dat inhoudsonderwerpe, soos reeds genoem, oor die moontlikheid beskik om Grond as 'n veelvlakkige konsep van graad 4 tot 12 deurgaans te verken.

Daadwerklike aspekte wat opvoeders prakties kan insluit in 'n grondgebaseerde pedagogiek behels onder andere die vertelling van stories (hier is dit belangrik om die stories van die inheemse mense van Suid Afrika te integreer); skepping van leergeleenthede waar stiltetyd ervaar kan word en daar besin kan word oor die verbintenis tussen die self en Grond; ontwikkeling van 'n sogenaamde derde ruimte waar die integrasie van Westerse en inheemse konsepte gelyke erkenning en aandag geniet – dit wil sê die spirituele en emosionele dimensies van grond moet dieselfde klem as die fisiese, ekonomiese en politiese dimensies kry. Indien 'n onderwerp soos gronderosie byvoorbeeld behandel word, kan geografie-onderwysers 'n gevallestudie beplan. Leerders kan empiriese navorsing oor spesifieke plekke waar gronderosie voorkom, oor 'n bepaalde tydperk doen. Uitstappies kan onderneem word waartydens leerders gevalle waar erosie voorkom, fisies kan waarneem. Leerders kan hierna ondersoek instel na moontlike oorsake van en oplossings vir die erosie (menslike en fisiese) deur onderhoude met inwoners, die munisipaliteit en ander betrokkenes te voer. Die impak hiervan op ekonomiese, sosiale en politiese vlak kan verder deur leerders ondersoek word. Die onderwyser kan die spirituele en emosionele dimensies integreer deur leerders deurgaans aan hul eie verbintenis met grond en plek te herinner soos wat hulle met die navorsing vorder. Gevolglik kan een afdeling van die navorsingstaak (buiten die vraelyste, kaartvaardighede, GIS, ens. wat deel uitmaak van die taak) behels dat leerders 'n storie skryf oor hul leerervaring met betrekking tot plek/grond (kenniskonstruksie), hoe hulle gevoel het oor hul eerste kennismaking met die plek, hoe hul verbintenis met grond oor die tydperk ontwikkel het (was dit positief of negatief?) en hoe hulle sou voel indien gronderosie sou moes toeneem en waarom dit gebeur. Hierdie stories kan dan in 'n houer gegooi word en in die klaskamer rondgestuur word. Leerders kan dan mekaar se stories voorlees en aandagtig in mekaar se ervarings deel. Die onderwyser kan aantekeninge van hierdie belewenisse maak, dit verder uitbrei en dit by ander onderwerpe integreer.

Soos reeds genoem, dien bogenoemde idees slegs as moontlike vertrekpunte wat kurrikulum-ontwikkelaars, opvoeders en alle belanghebbendes in oorweging kan neem wanneer grond en grondverwante kwessies bespreek word.

Hoe dit ook al sy, Grondgebaseerde onderwys gaan nie net oor dit wat opvoeders en studente na die leeromgewing bring nie. Dit behels ook deeglike besinning oor en die soeke na maniere waarop daar van grond geleer kan word en hoe grond die onderrig-en-leer-proses kan toelig. Tog moet daar in gedagte gehou word dat hierdie 'n deurlopende proses-in-wording is. Al slaag Grondgebaseerde onderwys nie noodwendig met die eerste probeerslag nie, sal dit wel persoonlike en kollektiewe identiteitsvorming, wat verweef is met Grond as “eerste opvoeder”, bevorder.

## 6. Slotsom

Die huidige omstandighede aangaande grondhervorming in Suid-Afrika dui op 'n behoefte aan daadwerklike paradigmaskuiwe. Gewoonlik is onderwys en opvoeding 'n veilige en kragtige vertrekpunt – spesifiek dan ook Grondgebaseerde onderwys. Met hierdie artikel wou ek eerstens 'n uitgebreide perspektief op die konsep *grond* bied. Tweedens wou ek aandui hoe Grondgebaseerde onderwys as 'n potensiele raamwerk beskou kan word en hoe Suid-Afrikaners ingelig kan word oor die veelvlakkigheid van die begrip *Grond*. Verskeie argumente is aangevoer, byvoorbeeld dat indien landsburgers oor 'n dieper en 'n meer omvattende verstaan van Grond beskik, dit dalk besluite oor en die hantering van grondhervorming in Suid-Afrika positief kan beïnvloed. Voorts is aangevoer dat 'n groter bewusmaking van die mens se inherente verweefdheid met Grond dalk net die gewelddadige protesaksies kan verminder.

Om hierdie aannames te ondersteun word daar egter meer (intensiewe) navorsing, met praktiese wenke vir opvoeders, veral met betrekking tot empiriese studies, benodig. Verder word 'n deeglike ondersoek in die geval van inheemse mense se lewensverhale en verbintenisse met Grond asook met betrekking tot die implementering van 'n Grondgebaseerde pedagogiese raamwerk sterk aanbeveel. Gevolglik behoort kurrikulumadviseurs en -ontwikkelaars (van geografie byvoorbeeld) die KABV te hersien en inhoud te integreer wat erkenning aan alle dimensies van grond sal gee. So 'n kurrikulum sal meer omvattend wees en nie net die fisiese aspek daarvan soos in die geval in skoolgeografie weerspieël nie. Onderwysers sal ook voldoende opleiding moet kry oor die konsep en die toepassing daarvan. Verder sal daar ook krities na die metodologiese raamwerke en metodes gekyk moet word wanneer hierdie soort navorsing begelei word. Indien nie, mag die risiko geloop word om Westerse en koloniale denkpattone, navorsingsmetodes en teorieë te herproduseer. Hierdie artikel kan as 'n bekendstelling aan Grondgebaseerde onderwys beskou word en as 'n inleiding tot ander, potensiele navorsingsgeleenthede in hierdie kennisgebied. 'n Opvolgartikel sal op 'n meer praktiese toepassing van Grondgebaseerde onderwys fokus.

## Bibliografie

Agnew, J.A. 1987. *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Boston: Allen and Unwin.

Ardoin, N.M. 2006. Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 11:112–26.

Armstrong, J. 1998. Land speaking. In Ortiz (red.) 1998.

Bang, M., L. Curley, A. Kessel, A. Marin, E.S. Suzokovich III en G. Strack. 2014. Muskrat theories, tobacco in the streets, and living Chicago as indigenous land. *Environmental Education Research*, 20(1):37–55.

Barnhardt, R. en A.O. Kawagley (reds.). 2010. *Alaska native education: Views from within*. Fairbanks, AK: Alaska Fairbanks Universiteit.

- Bridge, C.H. 2018. Land education and reconciliation: exploring educators' practice. PhD-proefskrif, Universiteit van British Columbia.
- Coulthard, G. 2013. For our nations to live, capitalism must die. Unsettling America. <https://unsettlingamerica.wordpress.com/2013/11/05/for-our-nations-to-live-capitalism-must-die/> (9 April 2019 geraadpleeg).
- Cousins, B. en C. Walker. 2015. *Land divided – land reform in South Africa for the 21st century*. Suid-Afrika, Johannesburg: Jacana Media.
- Deleuze, G. en F. Guattari. 2004. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Londen: Continuum.
- Deverish, G. 2018. Proposed amendment of section 25 of Constitution is intriguing. *Sunday Independent*. <https://www.iol.co.za/sundayindependent/analysis/proposed-amendment-of-section-25-of-constitution-is-intriguing-16635155> (5 Januarie 2019 geraadpleeg).
- DvO (Departement van Onderwys). 2012. Kurrikulum en Assessering Beleidsverklaring Intermediêre fase (Grade 4–6): Sosiale Wetenskappe. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Geisler, C. 2000. Rethinking land reform in South Africa: An alternative approach to environmental justice. *Sociological Research*, 5(2):1–9.
- Friedel, Tracy L. 2011. Looking for Learning in all the Wrong Places: Urban Native Youths' Cultured Response to Western-oriented place-based Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(5):531–46.
- Gerber, J. 2018. What white people need to understand about the land. *News24*. [https://www.news24.com/Columnists/Jan\\_Gerber/what-white-people-need-to-understand-about-the-land-20180727](https://www.news24.com/Columnists/Jan_Gerber/what-white-people-need-to-understand-about-the-land-20180727) (27 Mei 2019 geraadpleeg).
- Graveline, F.J. 1998. *Circle works: Transforming eurocentric consciousness*. Kanada: Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Greenwood, D.A. 2013. A critical theory of place-conscious education. In Stevenson, Brody, Dillon en Wals (reds.) 2013.
- Guattari, F. 2001. *The three ecologies*. Londen: The Athlone Press.
- Hinkson, J. 2012. Why settler colonialism? *Arena Journal*, 37:1–15.
- Hooks, B. 1990. *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: Southend Press.
- Jegade, O.J. 1999. Science education in nonwestern cultures: Towards a theory of collateral learning. In Semali en Kincheloe (reds.) 1999.
- Kawagley, A.O. 2010. Alaska native education: History and adaptation in the new millennium. In Barnhardt en Kawagley (reds.) 2010.
-

- King, T. 2003. *The truth about stories: A native narrative*. Toronto, ON: House of Anansi Press.
- Kirsten, J. en N. Vink. 2019. Unravelling the complexities of land reform in South Africa. *Daily Maverick*. <https://www.dailymaverick.co.za/article/2019-05-29-unravelling-the-complexities-of-land-reform-in-south-africa> (25 Junie 2019 geraadpleeg).
- Land Audit Report. 2010. <http://www.ruraldevelopment.gov.za/phocadownload/Cadastral-Survey-management/Booklet/land%20audit%20booklet.pdf> (9 April 2019 geraadpleeg).
- . 2017. [https://www.sapeople.com/wp-content/uploads/2018/02/land\\_audit\\_report\\_05jan2018\\_final.pdf](https://www.sapeople.com/wp-content/uploads/2018/02/land_audit_report_05jan2018_final.pdf) (9 April 2019 geraadpleeg).
- Lapping, B. 1986. *Apartheid, a history*. Londen: Grafton Books.
- Le Grange, L. 2012. Ubuntu, ukama and the healing of nature, self and society. *Educational Philosophy and Theory*, 44:56–67.
- . 2015. 'n Verkenning van die verhouding tussen wetenskap en inheemse kennis: moontlikhede vir integrasie in Suid-Afrikaanse Lewenswetenskappeklaskamers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie*, 34(1):1–8.
- Le Grange, L. en K. Ontong. 2018. Towards an integrated school Geography curriculum: The role of place-based education. *Alternation*, 21:12–36.
- Lowan, G. 2009. Exploring place from an aboriginal perspective: Considerations for outdoor and environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12:42–58.
- McCoy, K., E. Tuck en M. McKenzie. 2016. *Land education: Rethinking pedagogies of place from indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives*. New York: Routledge, Taylor en Francis Group.
- Morris, M. 2007. *Paging through history*. Jeppestown: Jonathan Ball Publishers.
- . 2012. *Apartheid: An illustrated history*. Jeppestown: Jonathan Ball Publishers.
- Nene, N. en F. Kockott. 2018. Warning of war follows violent clashes on farms. *IOL*. <https://www.iol.co.za/news/south-africa/kwazulu-natal/warning-of-war-follows-violent-clashes-on-farms-12637332> (7 Februarie 2019 geraadpleeg).
- Ontong, K. 2013. 'n Ondersoek na 'n sin van plek en 'n pedagogie van plek in 'n plaaslike skool. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- . 2018. Addressing the negative impact of consumerism on young people by (re)awakening their spirituality through sense of place. *South African Journal of Higher Education*, 32(4):199–214.

- Ontong, K. en L. le Grange. 2015. The role of place-based education in developing sustainability as a frame of mind. *Southern African Journal of Environmental Education*, 30:27–38.
- . 2016. Reconceptualising the notion of place in school geography. *Geography*, 101(3):139–47.
- Orr, D. 1994. *Earth in mind*. Washington, DC: Island Press.
- Ortiz, S.J. (red.). 1998. *Speaking for generations: Native writers on writing*. Tucson, AZ: University of Arizona Press.
- Osorio, C. 2013. 100 years since the Native Land Act: An interview with Ben Cousins. *Groundup*. [https://www.groundup.org.za/article/100-years-native-land-act-interview-ben-cousins\\_1048](https://www.groundup.org.za/article/100-years-native-land-act-interview-ben-cousins_1048) (22 Junie 2019 geraadpleeg).
- Phakathi, B. 2019. Violent land occupation protests increasing in Cape Town. *Business Day*. <https://www.businesslive.co.za/bd/national/2019-04-11-violent-land-occupation-protests-increasing-in-cape-town> (6 Mei 2019 geraadpleeg).
- Phaliso, S. 2018. Blacks own the least land. *Cape Times*. <https://www.iol.co.za/capetimes/news/blacks-own-the-least-land-report-13145254> (9 April 2019 geraadpleeg).
- Ringrose, J. 2011. Beyond discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6):598–618.
- Ross, R. 1999. *A concise history of South-Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saal, P. 2018. Occupy land “legally” – Malema. *Times Live*. <https://www.timeslive.co.za/politics/2018-04-06-occupy-land-legally-malema> (6 Mei 2019 geraadpleeg).
- Semali, L. en J. Kincheloe (reds.). 1999. *What is indigenous knowledge? Voices from the academy*. New York: Falmer Press.
- Silko, L.M. 1977. *Ceremony*. New York: Penguin Books.
- Simpson, L. 2002. Indigenous Environmental Education for cultural survival. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(1):13–25.
- Simpson L. en G. Coulthard. 2014. Leanne Simpson and Glen Coulthard on Dechinta Bush University, Indigenous land based education and embodied resurgence. *Decolonization: indigeneity, education and society*. <https://decolonization.wordpress.com/2014/11/26/leanne-simpson-and-glen-coulthard-on-dechinta-bush-university-indigenous-land-based-education-and-embodied-resurgence/> (5 Mei 2019 geraadpleeg).
- South African History Online. Land, labour and apartheid. Towards a people's history. *SAHO*. <https://www.sahistory.org.za/article/land-labour-and-apartheid> (11 April 2019 geraadpleeg).

- Stevenson, R.B., M. Brody, J. Dillon en A.E.J. Wals (reds.). 2013. *The International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: Routledge.
- Styres, S.D. 2011. Land as first teacher: A philosophical journeying. *Reflective Practice*, 12(6):717–31.
- . 2017. *Pathways for remembering and recognizing indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihsténha Ohwentsia'kékha (land)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Styres, S.D. en D. Zinga. 2013a. The community-first land-centred theoretical framework: Bringing a “good mind” to indigenous education research. *Canadian Journal of Education*, 36(2):284–313.
- Styres, S.D., C. Haig-Brown en M. Blimkie. 2013b. Towards a pedagogy of land: The urban context. *Canadian Journal of Education*, 36(2):188–221.
- Tuck, E., M. McKenzie en K. McCoy. 2014. Land education: Indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1):1–23.
- Veracini, L. 2011. Introduction. *Settler Colonial Studies*, 1(1):1–12.
- Walker, C. 2017. *The Land question in South Africa: 1913 and beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Welsh, D. 2009. *The rise and fall of apartheid*. Jeppestown: Jonathan Ball Publishers.
- Wildcat, M., M. MacDonald, S. Irlbacher-Fox en D. Coulthard. 2014. Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education en Society*, 3(3):1–15.
- Wolfe, P. 2011. After the frontier: Separation and absorption in US Indian policy. *Settler Colonial Studies*, 1(1):13–51.
- Young, G. 2017. South African land reform as peacebuilding: Integrating perspectives of social identity theory and symbolic politics in a peacebuilding conceptual framework. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

## Eindnota

<sup>1</sup> Die raskategorieë word binne die grondhervormingsdebatte gebruik slegs om 'n algehele perspektief van grondbesit onder die verskillende bevolkingsgroepe in Suid-Afrika te bied.