

Dekolonisering van die kurrikulum: 'n Kontekstualisering van Ekonomie- en Besigheidstudie-onderrig

Decolonising the curriculum: Contextualising Economics and Business Studies Teaching

CARINA AMERICA EN LESLEY LE GRANGE

Departement Kurrikulumstudie

Stellenbosch Universiteit

E-pos: camerica@sun.ac.za



Carina America

Lesley le Grange

CARINA AMERICA is 'n dosent en vak-koördineerder van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe in die Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Sy doen navorsing en gee onderrig in die vakgebiede Ekonomie-, Rekeningkunde en Besigheidstudies-onderrig. Vir die afgelope tien jaar is sy betrokke in verskeie navorsingsprojekte, onder andere oor kurrikulum-ontwikkeling en assessering en het verskeie navorsingsverslae in haar hoedanigheid as leier van die Besigheidstudies-groep vir Umalusi geskryf.

CARINA AMERICA is a lecturer and subject-coordinator of Economic & Management Sciences in the Department of Curriculum Studies, Faculty of Education at Stellenbosch. She teaches and researches in the fields of Economics, Accounting and Business Studies teaching. For the past ten years, she has been involved in various research projects, amongst other things research on curriculum development and assessment for Umalusi and she has written several reports as the leader of the Business Studies team.

LESLEY LE GRANGE is 'n Uitgelese Professor in die Departement Kurrikulumstudie, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Hy doen navorsing en gee onderrig in die vakgebiede omgewingsopvoeding, navorsingsmetodologie, wetenskap-onderwys, kurrikulumstudie, hoëronderwysstudie en assessering. Hy het meer as 200 publikasies, dien op die redaksierade van agt eweknie-geëvalueerde vaktydskrifte en is ontvanger van verskeie akademiese toekennings en pryse. Lesley het 'n wye reeks gehore in Suid-Afrika en internasionaal oor die dekolonisering van die universiteitskurrikulum toegesprek.

LESLEY LE GRANGE is Distinguished Professor in the Department of Curriculum Studies, Faculty of Education at Stellenbosch University. Lesley teaches and researches in the fields of environmental education, research methodology, science education, curriculum studies, higher education studies and assessment. He has more than 200 publications, serves on editorial boards of eight peer-reviewed journals and is recipient of several awards and prizes. Lesley has addressed a wide array of audiences in South Africa and abroad on the topic, decolonising the university curriculum.

ABSTRACT

Decolonising the curriculum: Contextualising Economics and Business Studies Teaching
 The decolonisation of education debate has (re)surfaced in South Africa. It is acknowledged that decolonisation is a complex and multi-layered process (see Jansen 2017; Le Grange 2016; Le Grange 2018; Venter 2018; Mbembe 2015; CHE 2017). Clarification and understanding of the complex concepts such as Africanisation, Eurocentrism, Westernisation, colonialism, coloniality, decolonialism and decoloniality also surfaced (see Jansen 2017; Le Grange 2016; Le Grange 2018; Maldonado-Torres 2007; Venter 2018; Mbembe 2015; CHE 2017). However, there is a silence in current discourses when it comes to teacher education (Sayed, Motala & Hoffman 2017) and specifically Economics Teaching and Business Studies Teaching (EBST), since the focus of the decolonisation debate has been on higher education in general. Teacher education is a field that functions at the interface of higher education and schooling and therefore the complexity and context of the school system (in)directly impact on teacher education programmes. Mbembe (2015:17) argues that most of the implications for decolonising higher education have to do with content and the extent of what is to be taught (curriculum reform). But, this does not mean that decolonising knowledge is simply about de-Westernisation or to reject Western epistemic contributions to the world (Mignolo 2011:82), or to reverse technological advancement, or simply turn back the clock and revert to old ways of doing (Le Grange 2016). Rather, it is about developing a “perspective which can allow us to see ourselves clearly, but always in relationship with ourselves and to other selves in the universe, non-humans included” (Mbembe 2015:24).

The question is how the EBST curriculum, as part of an initial teacher education programme, can be decolonised. Not enough is known about the alignment of EBST’s contextual and content knowledge in decolonising of teacher education. The aim of this article is to extend the conversation on decolonising of the curriculum by focusing on EBST disciplinary/content knowledge and the generation of contextually relevant knowledge. Young and Muller (2013:107-108) view disciplinary knowledge as “powerful knowledge” that is regarded as “reliable knowledge” and produced in “specialist knowledge communities” with “rules”, “concepts” and “boundaries”. Horden (2018) maintains that the powerfulness depicted by Young and Muller is also dependent on certain socio-epistemic and institutional conditions.

Maistry and David (2018) are of the view that business education has shown an ideological bias, which is couched within a predominant neo-classical worldview that is mostly devoid of local (South) African realities. Moreover, firms in Africa have received little attention in mainstream business management literature (Barnard, Cuervo-Cazurra & Manning 2017). Barnard et al. (2017:3) argue that there are different dimensions of the business world at play in Africa that we are only beginning to understand. For example, traditional concepts such as ubuntu, an African concept which means “I only exist through my interaction with you”, play an important institutional role in many African firms. Contemporary business in Africa takes place in a context where people are mindful of the relative recent history of colonialism (Barnard et al. 2017). The perpetuation of imperial or neo-colonial tendencies cannot be looked at in isolation from socio-economic realities. We argue that knowledge needs to be looked at in the context and history of colonialism and apartheid, and the overt and covert features of the (mis)management of power. The pre- and post-colonial eras have footprints in present day wealth inequality and a disposition that is rooted in institutions and organisations. Institutions and organisations are firmly entrenched in modern-day business and the economy, which enfold EBST content knowledge. Therefore the role of institutions is discussed, and examples put forward to illustrate its importance in EBST.

We argue that insights into three aspects, namely, why history matters, asking guiding questions and modelling contextualized teaching, could provide guidelines for aligning contextual and content knowledge in teacher education. The first aspect relates to path dependency which broadly defines the way the patterns of the past tend to shape the future (North 1990). The history of colonial Africa has become a popular topic in the development and economics literature (Viegi 2016) and recently also in the literature on decolonisation of higher and school education in South Africa. At the higher education level broadly, there is the call for the recognition of African voices in the advancement and reproduction of knowledge (Mbembe 2015). At school level a specific call is made for the teaching of history from an Afrocentric view as opposed to a Eurocentric worldview (Motsega 2018). History is important since it gives insight into understanding current inequality and understanding of a particular mindset of pre- and post-colonial eras we are still troubled by today. The importance of history and the coloniality of power are also deeply interwoven in institutions and organisations.

The second aspect of contextualized teaching is to ask guiding questions such as “why do countries differ so much in development?” (Acemoglu & Robinson 2012). EBST teacher educators are often themselves not critical about the formal curriculum so as to mediate learning that raises questions about the conduct and decision-making of corporates. As is the case with most subjects, the question is which content is considered to be the most impactful, how should it be taught and in which context. Asking pertinent questions about the impact of economic crises or key contemporary issues in (South) Africa, and challenging existing worldviews are important.

The third aspect of contextualised teaching is to explicitly model contextualised thinking, which can be done through a path of learning which could facilitate “interculturality: a process of un-learn, re-learn and then move toward learning to undertaking” (De Carvalho & Florez-Florez 2014:134). Interculturality is an active process of transformation, which identifies the integrated relationships between persons or social groups of diverse worldviews and cultures. Selecting relevant EBST resource material is important, such as use of African case studies and the encouragement of Afrocentric innovations (Barnard et al. 2017). For years, the most accessible and dominant resources for EBST have been from a Western and/or Eurocentric worldview from which narratives revolve around a masculine, white, and liberal view of reality (Maistry & David 2018). Over the years, educators became dependent on these knowledge systems, epistemological traditions and curriculum materials. Applying knowledge that is also relevant to (South) African contexts can allow students to better make sense of the discipline within which they study. The implications for the EBST-curriculum is therefore two-fold: the inclusion of African perspectives and secondly, the integration of economic and business history in the curriculum.

KEYWORDS: initial teacher education, economics teaching, business studies teaching, coloniality, decolonisation, institutions, contextualization

TREFWOORDE: aanvanklike onderwysersopleiding, ekonomie-onderrig, besigheidstudie-onderrig, dekolonialisering, kolonialiteit, instellings, kontekstualisering

OPSOMMING

Die debat oor die dekoloniserings van opvoeding het (her)opgeduik in Suid-Afrika. Daar word erken dat dekoloniserings 'n komplekse en veelvlakkige proses is met betrekking tot die betekenis, wie behoort in Afrika-universiteite te onderrig, wat behoort onderrig te word vir watter student (SU 2017). Komplekse begrippe soos Afrikanisasie, Eurosentrisme, verwes-

tersing, kolonialisme, kolonialiteit, dekolonisering en dekolonialiteit het verskyn en is belig (sien SU 2017; Le Grange 2016; Le Grange 2018; Mbembe 2015). Daar is egter 'n swye in huidige diskoerse wanneer dit kom by onderwysersopleiding (Sayed, Motala, & Hoffman 2017), spesifiek betreffende die onderrig van Ekonomie en Besigheidstudie (EBSO). Dit is omdat die dekoloniseringsdebat merendeels op hoër onderrig in die algemeen gefokus is (sien Le Grange 2016; Le Grange 2018; Mtembe 2015).

Die vraag is hoe die EBSO-kurrikulum as deel van 'n aanvanklike onderwysersopleidingsprogram gedekoloniseer en die kontekstuele en inhoudskennis belyng kan word. Inhoudskennis in EBSO is gemodelleer op 'n oorwegend neoklassieke wêreldsiening wat meestal ontdaan is van plaaslike Suid-Afrikaanse sosio-ekonomiese werklikhede (America 2014; Maistry & David 2018) en waar ongelykheid en armoede in die samelewing steeds aansienlik hoog is (Bernstein 2014; Wêreldbank 2018). Die pre- en postkoloniale tydperke het voetspore gelaat in die hedendaagse ongelykheid en 'n disposisie wat diep gewortel is in instellings en organisasies. Die hedendaagse sakewêreld en ekonomie waarin instellings en organisasies gevestig is, vorm deel van die inhoud van EBSO, maar is nie noodwendig 'n aanduiding van die kontekstuele kennis nie. Die rol van instellings word later bespreek.

Ons argumenteer dat insig in die volgende drie aspekte riglyne kan verskaf vir die belyning van kontekstuele met inhoudskennis in onderwysersopleiding: die meriete van geskiedenis, die stel van kritiese vrae en die modellering van gekontekstualiseerde onderrig. Die toepassing van kennis wat relevant is vir spesifiek (Suid-)Afrikaanse kontekste kan studente in staat stel om beter sin te maak van hul vakgebied. Voorafgaande impliseer 'n tweeledige aanpassing in die EBSO-kurrikulum: eerstens die insluiting van Afrika-perspektiewe en tweedens die integrasie van ekonomie en besigheidsgeskiedenis in die kurrikulum.

1. INLEIDING

Namate akademici en opvoedingspraktisyns sterker betrokke begin raak het by dekolonisasie in hoër onderwys (sien Jansen 2017; Le Grange 2016; Le Grange 2018; Venter 2018; Mbembe 2015; CHE 2017), het die aandrag op die erkenning van Afrika-stemme in die bevordering en reproduksie van kennis (hernude) stukrag gekry. 'n Verheldering en begrip van komplekse begrippe soos Afrikanisasie, Eurosentrisme, verwestersing, kolonialisme, kolonialiteit, dekolonisering en dekolonialiteit het opgeduik (sien Le Grange 2016; Le Grange 2018; Venter 2018; Maldonado-Torres 2007; Mbembe 2015; Mignolo 2011; CHE 2017). Binne die breër vakdissiplinêre struktuur van Ekonomie en Besigheidstudie kan opleiding en opvoeding in Afrika 'n deurslaggewende rol speel deur gehoor te gee aan sosio-ekonomiese werklikhede in baie Afrika-lande. Die literatuur oor Ekonomie en Besigheidsoopvoeding met betrekking tot dekolonisasie is egter beperk. Wat onderwysersopleiding betref, is daar 'n stilsweye in huidige diskoerse aangesien die dekoloniseringsdebat in die algemeen op hoër onderwys gefokus het (Sayed et al. 2017). Die debat moet uitgebrei word tot onderwysersopleiding, aangesien dit die toon aangee vir onderwysers om die sistemiese uitdagings wat die Suid-Afrikaanse skoolstelsel in die gesig staar te bevraagteken. Onderwysersopleiding is 'n vakterrein wat op die skeidingsvlak tussen hoër onderwys en skoolopleiding funksioneer; daarom is dit, gegewe die ongelyke opvoedkundige landskap, belangrik om konseptuele instrumente en kennis binne 'n bepaalde konteks te plaas.

Literatuur oor die dekolonisering van aanvanklike onderwysersopleiding en meer spesifiek Ekonomie-onderrig (EO) en Besigheidstudie-onderrig (BSO) is skaars. EO en BSO is twee afsonderlike modules wat aan die Universiteit Stellenbosch en ander Suid-Afrikaanse

universiteite vir studente in die Nagraadse Sertifikaat in Onderwys (NGSO) aangebied word. Om hoërskoolonderwysers as spesialiste in hul vakgebied op te lei is die NGSO vir EO en BSO in die aanvanklike onderwysersopleidingsprogram een van die beste roetes om te volg. Van Dalen (2007) is van mening dat baie van die kwessies in die onderskeie terreine van besigheidstudie en algemene ekonomie besig is om ononderskeibaar te word. Die neoklassieke ekonomie, byvoorbeeld, wat verwys na fundamentele waardes van individuele verantwoordelikheid, vryheid van keuse, die onskendbaarheid van privaat eiendom en minimale staatsinmenging (Hill & Myatt 2010) word ook ondersteun in besigheidstudie-inhoud wat verband hou met aspekte soos bemaking, bankwese en korporatiewe bestuur. Maistry en David (2018) is van mening dat onderwysers en leerders geneig sal wees om die neoliberaler waardesistiem wat onderliggend is aan die kurrikulum en leerondersteuningsmateriaal, soos handboeke, te aanvaar sonder dat daar geleentheid geskep word vir kritiese gesprekke rondom die gevolge van so 'n waardesistiem. Vir die doel van hierdie artikel sal, weens die onderlinge verband in die inhoud en die oorvleueling in pedagogiese benadering, na die twee modules verwys word as Ekonomie- en Besigheidstudie-onderrig (EBSO). In gevalle waar 'n onderskeid nodig is, sal voorbeelde wat spesifiek betrekking het op die onderskeie modules egter gegee word.

Die dekoloniserings van die kurrikulum in hoëronderriginstellings kan 'n gekompliseerde proses wees wat betrokkenheid van bestuur en akademici op verskillende vlakke van werksverpligting vereis ten einde kwessies te deurgrond, soos byvoorbeeld wat bedoel word met "kurrikulum" en wie behoort watter kennis aan (Suid-Afrikaanse) universiteite te onderrig (SU 2017). Deel van die dekoloniseringsprojek in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch behels nie slegs 'n herbesinning oor sekere inhoudskennis wat studente in hul vorige studie opgedoen het nie, maar ook 'n proses wat kritiese insig verg in pedagogiese leer en kennis van die kurrikulum. Die Minimum Vereistes vir Onderwyskwalifikasies, MRTEQ (*The Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*) (DHET 2015) gee die beleidsriglyne vir die samestelling van NGSO-program en identifiseer vyf breë soorte leer vir aanvanklike onderwysersopleiding:

- Vakdissiplinêre leer: kennis van vakinhoud;
- Situasionele leer: binne konteks, skole, distrikte, streke;
- Praktiese leer: onderwyspraktyk;
- Fundamentele leer: tweede amptelike taal;
- Pedagogiese leer: hoe om te onderrig: kurrikulum, assessering, leerders. (DHET 2015: 12-13).

Die fokus van hierdie artikel is op vakdissiplinêre leer wat binne die konteks van onderwysersopleiding nou verwant is aan pedagogiese leer. Vakdissiplinêre kennis word deur Young en Muller (2013:107) beskryf as "magtige kennis" wat gepriortiseer moet word in die kurrikulum want dit bied aan leerders die geleentheid om bo hulle alledaagse ervaringe te beweeg. Young en Muller meen dat "Powerful knowledge is reliable knowledge that aims to achieve truth about the world we live in and to what it is to be human that is nevertheless 'always fallible and open to challenge'". Horden (2018) is egter van mening dat die pedagogiese uitdaging is om magtige kennis (vakkennis) betekenisvol te maak vir studente van alle agtergronde. Inhoudskennis verwys na die vakdissiplinêre kennis waarmee studente die NGSO-program aanpak met as voorvereiste die vakkennis wat hulle tydens hul baccalaureus-studie opgedoen het. Pedagogiese leer is 'n konsep wat gebruik word in MRTEQ en sluit algemene pedagogiese kennis (wat kennis van die leerders, leer, kurrikulum en algemene instruksionele

en assesseringstrategieë insluit) en gespesialiseerde pedagogiese inhoudskennis (wat kennis van hoe om die konsepte, metodes en reëls van die vakdisipline aan te bied, insluit) in (DHET 2011:11). Le Grange (2016:7) verduidelik die onderskeid tussen drie breë perspektiewe op kurrikulum wat nie veel aandag in onderwysersopleiding aan universiteite ontvang nie: die eksplisiete, die verborge en die “nulkurrikulum”. Die verborge kurrikulum verwys na die dominante kultuur van ’n universiteit en wat dit verteenwoordig. Die “nulkurrikulum” verwys na dit wat nie by die kurrikulum ingesluit is nie, maar steeds belangrik is om te weet. Die mees voor die hand liggende is die eksplisiete kurrikulum wat insluit voorgeskrewe leeswerk, moduleraamwerke en assesseringsvereistes wat aan studente beskikbaar gestel word. Hierdie onderskeid help ons verstaan wat byvoorbeeld die verborge kurrikulum aan die Universiteit van Stellenbosch is, of wat die nulkurrikulum aan die Universiteit van Kaapstad is (Le Grange 2016). Verder argumenteer Le Grange (2018) dat daar binne kurrikulumstudie as ’n vakgebied kritiese gesprekke moet plaasvind oor dekolonialiteit, hoe en deur wie kennis geproduseer word en wat eintlik met die Afrikanisasie van die kurrikulum bedoel word.

Inhoudskennis in EBSO sentreer rondom welvaartskepping wat gemodelleer is op ’n oorwegend neoklassieke wêreldsiening. Ons argumenteer dat kennis benader moet word vanuit die konteks en geskiedenis van kolonialisme en apartheid en die waarneembare en bedekte kenmerke van die (wan)bestuur van mag. Die pre- en postkoloniale tydperke het voetspore gelaat in die hedendaagse ongelykheid en ’n disposisie wat diep gewortel is in instellings en organisasies. Die hedendaagse sakewêreld en ekonomie waarin instellings en organisasies gevestig is, vorm deel van die inhoud van EBSO, maar nie noodwendig van die kontekstuele en historiese kennis nie. Jolink (2007:102) is van mening dat behoorlike konteks by inhoud nodig is om inhoud meer begryplik te maak. Met spesifieke verwysing na ekonomie-onderrig, beskou Jolink onderrig sonder konteks as “teaching what the conditions are for pigs to fly or, in other words, making fantasy (sound) logical”. Volgens Andrews en Okpanachi (2012) kan die voortsetting van imperiale of neokoloniale neigings nie in isolasie van sosio-ekonomiese werklikhede beskou word nie. Onlangse statistiek in Suid-Afrika toon dat die werkloosheidsyfer aan die einde van die derde kwartaal in 2017 27,7 persent was en die werkloosheidsyfer onder die jeug 38,6 persent terwyl die meerderheid van die jeug ongeskoold is (Wêreldbank 2018). In baie Afrika-lande is werkloosheid, asook ’n gebrek aan infrastruktuur, algemeen. Daarbenewens is entrepreneurskapsopleiding dikwels gemik op diegene wat toegang het tot hulpbronne.

Daar is nie voldoende kennis van die belyning van konteks met inhoud in die dekolonisering van onderwysersopleiding nie. Die doel van hierdie artikel is om die gesprek oor dekolonisering van die kurrikulum uit te brei deur te fokus op die inhoudskennis en skepping van kontekstueel relevante kennis in EBSO. Ons argumenteer dat insig in die volgende drie aspekte in onderwysersopleiding riglyne kan verskaf vir die belyning van kontekstuele met inhoudskennis: die meriete van geskiedenis, die stel van kritiese vrae en die modellering van gekontekstualiseerde onderrig.

In hierdie artikel sal ons dekolonisering binne die konteks van EBSO in ’n aanvanklike onderwysersopleidingsprogram, die NGSO, beskou. Eerstens sal ons etlike plaaslike response op die aandrag op die dekolonisering van die kurrikulum bespreek; ons sal die rol van instellings en die belangrikheid van kontekstuele onderrig bespreek en ’n kort samevatting gee van die implikasies hiervan vir die EBSO-kurrikulum. Te midde van die dekoloniseringsdebat bied ons ten slotte ’n paar gedagtes oor maniere waarop konteks in onderwysersopleiding met inhoud belyng kan word.

2. 'N PLAASLIKE KONTEKS

In die opvoedkunde-literatuur het die dekoloniserings van onderwys nuwe debatte teweeggebring (sien Le Grange 2016; Le Grange 2018; Mbembe 2015; Verster 2018). Die vonk vir 'n hernude belangstelling in dekoloniserings was die studente-opstande (#FeesMustFall en #RhodesMustFall)¹ wat later ontaard het in 'n groter aksie van ontevredenheid oor die historiese impak van kolonialisme en ongelukheid wat deur apartheid veroorsaak is. Hierdie aksie het nie slegs die finansiële uitvoerbaarheid daarvan om aan universiteite te studeer bevestig nie, maar ook weereens gewys op die ongelukheid van toegang tot hoër onderwys en die gebrek aan transformasie by sommige van Suid-Afrika se hoëronderwysinstellings. Origns was die aksie bekommerd oor die struikelblokke vir die ontwikkeling van die beroeps- en indiensnamekapasiteit van mense wat nodig is vir die voortbrenging van Afrika-kennis en ekonomiese ontwikkeling. Sommige kritici is egter van mening dat, indien onderwys as instelling te behep raak met die verlede, dit ekonomiese vooruitgang kan strem (Johnson 2015) of dat, indien die debat oor die dekoloniserings van die kurrikulum 'n te hoë prioriteit raak, die omvang van ander huidige opvoedkundige probleme oor die hoof gesien sal word (Jansen 2017). Ja, Suid-Afrika is in 1910 tegnies gesproke gedekoloniseer en was vir die afgelope 109 jaar onafhanklik, maar die naskokke van kolonialisme is steeds voelbaar in verskeie sake-sektore, argitektuur, taal, kultuur en geestesongesteldhede. Met ander woorde, terwyl kolonialisme dalk beëindig is, is kolonialiteit steeds algemeen. Soos Maldonado-Torres (2007: 243) oortuigend skryf:

... long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday.

Die verwydering van die Cecil John Rhodes-standbeeld by die Universiteit van Kaapstad (UK) en die herbenaming van strate en staatsgeboue wat na helde van die Struggle vernoem is, verteenwoordig dekoloniserings op 'n simboliese vlak. Die dekoloniseringsprojek is egter veel meer as simbolies. Dit is gesetel in die psige, ideologie en chutzpah van individue en instellings wat die hedendaagse gekoloniseerde moet bevry van die hedendaagse koloniseerder. Die verantwoordelikheid vir die dryf van die dekoloniseringsprojek lê waarskynlik binne instellings en organisasies self.

'n Ekonomie-honneursstudent aan 'n navorsingsgedrewe universiteit, Ihsaan Bassier, het kritiek uitgespreek oor hoe spesifiek Ekonomie gedurende 2016 op voorgraadse vlak aan daardie universiteit aangebied is. Hy het na die Skool vir Ekonomie verwys as een van die grootste departemente by die universiteit en het die moraliteit van gedekontekstualiseerde onderrig op voorgraadse vlak bevestig. Hy het verklaar dat baie Ekonomie-gegradeerdes

¹ #FeesMustFall-beweging het in 2015 begin as gevolg van die deurlopende jaarlikse verhoging van fooie en koste van hoër onderwys by Suid-Afrika se universiteite. #RhodesMustFall was 'n protesbeweging wat op 9 Maart 2015 begin het om te betoog vir die verwydering van die standbeeld van Cecil John Rhodes (by die Universiteit van Kaapstad) wat as 'n koloniale meester uitgebeeld word en deur die UK gevier word. Die veldtog het gelei tot die “dekolonisasie” van onderwysbewegings in Suid-Afrika. Op 9 April 2015 is die standbeeld verwyder.

nie hul studies deur 'n honneursgraad sal voortsit wat teorieë kwansuis bevraagteken nie. Hy vat sy kritiek op die onderrig van Ekonomie soos volg saam:

Critical economic thinking is simply not taught during an economics undergraduate degree. The department attempts to push mathematical concepts, but only succeeds in promoting rote learning, characteristic of a production centre for ideology. Students aligned with the department thrive, while meaningful engagement is dismissed or punished – ultimately at the expense of interest in the subject. (Bassier 2016)

Soos Bassier, is Chelwa (2016) ook krities oor hoe Ekonomie aangebied word by 'n navorsings-gedrewe universiteit en brei Bassier se argumente uit deur inkomste-ongelykhede en arbeidsmarkte as voorbeelde te gebruik, maar binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Die #EndOutSourcing-proteste op kampusse en die konteks waarin hierdie proteste plaasgevind het, is 'n tipiese voorbeeld van die verwickeldhede van die arbeidsmark en monopsonie. Monopsonie verwys na 'n marktoestand waartydens daar slegs 'n enkele koper is en dit vind plaas wanneer daar een hoofwerkgewer van 'n bepaalde soort arbeid is (Hill & Myatt 2010). Die hoofwerkgewer het dan die mag om in die mark te onderhandel oor die lone en die keuse van hoeveel werkers om in diens te neem. Die “OutSourcing”-protesaksies weerspieël dus kritiese betrokkenheid by sake-konsepte in die praktyk. 'n Kurrikulum wat Suid-Afrikaanse werklikhede weerspieël, vereis nie slegs kritiese nadenke oor die welvaartskeppingsprosesse nie, maar ook oor die historiese agtergrond van sake- en ekonomiese aktiwiteite in koloniale en postkoloniale kontekste.

In Julie 2017 het die Universiteit Stellenbosch (US) se taakspan aanbevelings oor die dekolonisering van die US-kurrikulum vrygestel. Hierdie verslag verklaar dat die US hom as 'n “nuwe Afrika-universiteit posisioneer”. Een van die doelstellings van die kurrikulum-transformasieproses is om te oorweeg wat so 'n posisie beteken. Die verslag stel die volgende voor:

The decolonization of society and the university thus necessitates the refocus of knowledge to give Africa a central position of relevance to African knowledge production. Decolonialism seeks to challenge the Euro-centric hegemony of power, essence and knowledge to an authentic Retrieving and Further Achieving Africa Academy. (SU 2017:1)

Die taakspan bevraagteken sommige van die konsepte soos kolonisasie, dekolonisasie, kolonialiteit en dekolonialiteit en afrikanisering in sy poging om te verduidelik wat presies 'n gedekoloniseerde kurrikulum vir die US kan beteken. Hulle erken dat hierdie konsepte onderling verbind is, maar dat dit ook noodsaaklik is om die veelvlakkige aard van die debat oor dekolonisering te verstaan. Onderwysersopleiding en die Suid-Afrikaanse skoolstelsel kan deel wees van hierdie debat.

Aanvanklike onderwysersopleiding is 'n praktyk wat op die skeidingsvlak van akademiese vakdisiplines en skoolopleiding lê. Gekontekstualiseerde onderrig en onderwysersopleiding impliseer begrip, kritiese denke en kritiese refleksie wat tot op skoolvlak afgewentel kan word. Die dekoloniseringsprojek is besig om op die voorgrond te tree. Soos die Minister van Basiese Onderwys, Angie Motshekga, sê:

... what it is that we teach in a way that it meets our objectives of nationhood, of unity, of cohesion but also of defining ourselves much more clearer as Africans and analysing our history from an African perspective ...
(Motshekga 2018)

Motshekga (2018) stel voor dat drastiese veranderinge aan die onderrig van geskiedenis as 'n skoolvak aangebring behoort te word. Sy verklaar dat dit Afrosentries moet wees, bedoelende dat die leer en onderrig van geskiedenis vanuit 'n Afrika-perspektief moet geskied.

Besigheids- en ekonomiese geskiedenis is ewe belangrik, soos later uitvoerig in hierdie artikel verduidelik sal word. Dow (2007) is van mening dat tegniese vaardigheid begin om vakgebiede soos Ekonomie en Besigheidstudie te domineer, veral op nagraadse vlak en ten koste van onderrig in ander vaardighede soos die vaardigheid om oordeel uit te oefen. Dow (2007) se voorstel is 'n historiese benadering tot onderrig wat die idee bevorder dat teorieë en bewyse kan verander om aan die praktiese vereistes van verskillende kontekste te voldoen. Piketty (2015) herinner ons aan die multidimensionele geskiedenis van kapitaal en ongelukheid, waar kapitaal en ongelukheid verskillende reëls, instellings en magsverhoudinge het. Alle ekonomiese konsepte, ongeag hoe “wetenskaplik” dit ook al voorkom, is intellektuele konstruksies wat sosiaal en histories bepaal is en wat dikwels gebruik word om sekere opinies, waardes en belangstelling te bevorder (Piketty 2015:70). Bowenal is hy veral krities oor die gebrek aan verantwoordbaarheid van 'n kapitalistiese stelsel waardeur ongelukheid verder verskerp word. Kolonialisme het 'n direkte verband met die historiese proses van kapitaal-verkryging en die uitputting van (natuurlike) bronne wat dikwels deur multinasionale ondernemings bedryf is (en nog steeds word) ten koste van die natuurlike omgewing. EBSO het 'n verantwoordelikheid om waardebepalende oordeel aan te moedig, aangesien studente as verbruikers in hul daaglikse lewens (en in hul toekomstige lewens) besluite neem, maar nie noodwendig krities is oor die vernietigende impak van neoliberale praktyke op die natuurlike omgewing nie (America 2014). 'n Kritiese oordeel en begrip vir die vloeï van geld, goedere en dienste in die ekonomiese siklus, die verkryging van begrotings- en finansiële vaardighede en toegang tot entrepreneurskapskennis en -vaardighede is derhalwe belangrik in EBSO. Hierdie vaardighede is veral noodsaaklik in 'n land met historiese en teenswoordige wanbalanse en waar werkloosheid algemeen is.

3. EKONOMIE- EN BESIGHEIDSTUDIE-ONDERRIG (EBSO)

Instellings is nie slegs die vernaamste entiteite vir ontwikkeling in die samelewing in pre- en postkoloniale tye nie, maar is ook van kernbelang vir inhoudskennis in EBSO. Hierdie artikel fokus dus op die rol van instellings, die onderlinge verbondenheid tussen EBSO-inhoudskennis en konteks en hoe gekontekstualiseerde onderrig en leer in die dekoloniserings van EBSO geïntegreer kan word.

Die inhoudskennis vir Ekonomie-Onderrig (EO) fokus op vier hooftemas: makro-ekonomie, mikro-ekonomie, ekonomiese strewes en kontemporêre ekonomiese kwessies. In Besigheidstudie-onderrig (BSO) is die inhoudskennis ook gebaseer op vier hooftemas: besigheidsomgewings, besigheidsgeleenthede, besigheidsrolle en besigheidsbedrywighede.

3.1 Die rol van instellings

Dit kan nuttig wees om eers te verduidelik wat bedoel word met die begrip “instelling” en hoe dit verskil van die begrip “organisasie” (Viegi 2016). Instellings is die *reëls van die spel* in 'n samelewing of, meer formeel gestel, dit is die menslik beraamde beperkinge wat menslike interaksie struktureer (North 1990). Dit bestaan uit formele reëls (statutêre wetgewing, gemeneereg, regulasies), informele beperkings (konvensies, norme van gedrag en self-opgelegde gedragskodes) en die afdwinging van die kenmerke van albei. Organisasies is die spelers:

groepe individue verbind deur 'n gemeenskaplike doel. Dit sluit in: politieke instansies (politieke partye, die senaat, 'n stadsraad, 'n regulerende agentskap); ekonomiese instansies (firmas, vakbonde, familieplase, koöperasies); sosiale instansies (kerke, klubs, atletiekverenigings); en opvoedkundige instansies (skoolbeheerliggame, opleidingsentrums), ensovoorts. Volgens die institusionele teorie (“institutional theory”), sal entrepreneurs dit ontmoedigend vind om nuwe besigheidsaangeleenthede te begin indien daar nie formele instellings of strukture bestaan nie (Bruton, Ahlstrom & Li 2010).

Maar laat ons met behulp van 'n voorbeeld wat betrekking het op onderrig en EBSO-inhoud illustreer wat ons bedoel met 'n instelling. Die ekonomiesekringloop-vloeimodel beeld die vloei van geld uit (Murry, Skene & Haynes 2017) en verteenwoordig deurlopende uitruil van besteding, produksie en inkomste tussen verskillende sektore. As 'n instelling staan die regering sentraal in die model. Dit verteenwoordig 'n spesifieke ideologie, geskiedenis, strukture, netwerke en affiliasies wat die ander deelnemers in die kringloop beïnvloed. Al die deelnemers aan die kringloop, byvoorbeeld die sakesektor, huishoudings, markte en buitelandse sektor, is onderling verbind en afhanklik van hierdie vloei. Die vloei verteenwoordig ook die produksie van goedere en dienste, invoere en uitvoere, en die vloei van geld (huur, rente, lone en wins). Institusionele baanafhanklikheid (“path dependence”) bestaan as gevolg van die netwerk eksternaliteite, ekonomie van omvang en komplementariteit binne 'n gegewe institusionele matriks. Die baanafhanklikheidsteorie (“path dependency theory”) beskryf hoe patrone van die verlede neig om die toekoms te vorm (North 1990), selfs al is omstandighede uit die verlede nie meer relevant nie (Jolink 2007). Die onderrig van hierdie model bestaan dus uit spesifieke inhoudskennis en pedagogiese kennis wat ook binne 'n spesifieke “instelling” geleë is.

Opvoeding word beskou as 'n belangrike instelling omdat dit die vorming van samelewings beïnvloed, sosiale strukture definieer en uiteindelik bydra tot die voortbestaan (of vernietiging) van koloniale, sosiale en ekonomiese verhoudings (Viegi 2016). Inhoudskennis en pedagogie kan beïnvloed word deur 'n spesifieke institusionele “ruimte” en ideologie waarbinne opvoeders hulself mag bevind.

Die erfenis van onderwys as 'n instelling in Suid-Afrika en as ontvanger van koloniale en apartheidsonderrig is steeds 'n hindernis vir die ontwikkeling van die menslike vermoëns wat noodsaaklik is vir ekonomiese groei en ontwikkeling (NDP 2011). Bernstein (2014) is van mening dat onderwys nog steeds een van die kritieke kwessies in Suid-Afrika is en alhoewel daar groot toename en sukses was met die algemene toetrede van leerders tot die skoolstelsel, is die kwaliteit van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel nog beduidend swak. Benewens die impak van opvoeding op ekonomiese ontwikkeling word besighede en die ekonomiese omgewing byna onmiddellik beïnvloed deur die optrede van 'n regering en hoe demokrasie in die samelewing uitspeel (Hill & Myatt 2010). Soos ons in Suid-Afrika al waargeneem het, reageer die markte vinnig op die skommelings van kabinetsministers of die herroeping van 'n president.² Die regering se ekonomiese hervormingsbeleid sedert 1994 het ook sterk kritiek vanuit uiteenlopende uithoeke van die samelewing uitgelok. Bewerings van korrupsie met betrekking tot staatsfondse, wetgewende vereistes in die werkplek, die vermoë om natuurrampe doeltreffend te hanteer, ensovoorts, het dikwels aanleiding gegee tot vyandige verhoudings tussen besighede en die regering. Friedman en Jones (2011:8) stel vanuit 'n historiese perspektief

² In 2017 het Standard & Poor's (S & P), 'n internasionale kredietgraderingsagentskap, Suid-Afrika se langtermyn-buitelandse valuta-soewereine kredietgradering na subbeleggingsgraad afgegradeer kort nadat president Zuma die minister van finansies, Pravin Gordhan, en sy adjunkminister Mcebisi Jonas, herroep het.

vrae oor die oënskynlike apatie van ondernemings as instellings:

Why has business rarely been a force for democracy? Why has business had a poor record of resistance to totalitarian regimes, not only in Hitler's Germany but more broadly as well, whether in apartheid South Africa or contemporary China? What does history tell us about the democratic responsibilities of capitalism and firms?

Hierdie vrae beklemtoon die rol van ondernemings as instellings en hoe dit in die samelewing ingewortel is, ofskoon met 'n mate van onverskilligheid teenoor die samelewing. Op 'n soortgelyke wyse is organisasies en hul funksionering binne die mikro-mark en makro-omgewings nie net belangrike inhoudskennis in EBSO nie, maar ook van belang om die konteks waarbinne hierdie omgewings funksioneer te verstaan. Een voorbeeld is wanneer 'n PESTLE-analise in die klaskamer gedoen word. PESTLE verwys na die politieke, ekonomiese, sosiale, tegnologiese, wetlike (legal) en omgewingsfaktore (environmental) van die makro-omgewing. Om die samestellende dele van PESTLE te verstaan en 'n kritiese oordeel en sintese van die makro-omgewing te gee, is dit vir leerders belangrik om die onderliggende mag van multinasionale instellings en organisasies in die makro-omgewing waaroor die mikro- en markomgewing geen beheer het nie te verstaan.

3.2 Gekontekstualiseerde onderrig

Kontekstualisering is die handeling van te kontekstualiseer, met ander woorde 'n gebeurtenis(se) in sy regte konteks te plaas. Hierdie gebeurtenisse word verteenwoordig in persoonlikhede, instellings, organisasies, omstandighede en voorvalle wat dit omring (Reisman & Wineburg 2008). Volgens hierdie skrywers is drie aktiwiteite die sleutel tot kontekstualisering: verskaffing van agtergrondkennis; die vra van rigtinggewende vrae; en die eksplisiete modellering van gekontekstualiseerde denke. Ons sal hierdie drie sleutelaktiwiteite bespreek om te illustreer hoe gekontekstualiseerde onderrig en leer geïntegreer kan word in die dekolonisering van EBSO.

3.2.1 *Verskaffing van agtergrondkennis*

Met die toename van studente se belangstelling in en algemene debat oor dekolonisering (sien #FeesMustFall 2016, #RhodesMustFall 2015) is een aspek voor die hand liggend: geskiedenis maak saak. Die geskiedenis van koloniale Afrika het 'n gewilde onderwerp in ontwikkelings- en ekonomiese literatuur geword en onlangs ook in die literatuur oor die dekolonisering van hoër onderwys in Suid-Afrika. Jolink (2007: 97-98) beweer dat die ekonomie-onderrig van die afgelope 30 jaar 'n onttrekking uit konteks was. Hy voer verder aan dat, sedert die opkoms van baanafhanklikheid ("path dependence"), is dit "... striking how little of it has pervaded the economics curriculum". Baanafhanklikheid bepaal die manier waarop patrone uit die verlede neig om die toekoms te bepaal, soos vroeër bespreek. Ekonomiese ontwikkeling kan nie bevraagteken word as die "colonial education systems that the colonisers ingrained in their African colonies" geïgnoreer word nie (Viegi 2016: 62). As gevolg van dominante institusionele raamwerke het individue en organisasies met bedingingsmag 'n deurslaggewende aandeel in die voortsetting van die stelsel. Die gebruik van sodanige bedingingsmag blyk uit die ongelykheid van die skoolstelsel, universiteitstelsels en selfs sekere geografiese ruimtes wat meer welwend is as ander (NDP 2011). Bernstein (2014:38) meen dat die toename in private skoolonderrig en die voortspruitende "Edupreneurs" 'n direkte oorsaak van die ongelykheid en gebrekkige vordering van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel is. Alhoewel daar sedert 1994

binne die Suid-Afrikaanse konteks merkbare vooruitgang in die vermindering van armoede gemaak is, is armoede, werkloosheid en ongelykheid steeds aansienlik hoog (Wêreldbank 2018). Met verwysing na Afrika verklaar Nyamnjoh (2012) dat die vasteland 'n versameling is van mislukte onderwyservormings en -hersienings van 'n koloniale onderwysraamwerk wat op sigself beskou verouderd is en ekonomiese ontwikkeling strem.

Alhoewel die Suid-Afrikaanse Grondwet sy burgers teen enige vorm van diskriminasie beskerm, is die Suid-Afrikaanse samelewing steeds deurtrek van die kwessie van insluiting en uitsluiting op persoonlike vlak. Voorbeelde sluit in sport, opvoeding, sosiale interaksie, toegang tot sekere voorregte as gevolg van status en finansiële stand van individue. Mignolo (2011) beskou insluiting as 'n eenrigtingstraat met diegene wat uitgesluit is sonder mag terwyl dié wat ingesluit is, mag het. Die kennis-konstruksie wat hierdie dekoloniale opsies deurdring, maak dit moontlik om mense wat nie in 'n spesifieke aspirasie(s) pas nie te marginaliseer of uit te sluit omdat insluiting in een rigting geskied. Soos Mignolo (2011: xv) voorstel:

Inclusion is a one-way street and not a reciprocal right. In other words, in a world governed by the codified matrix of power, so who is included and who is welcomed to be included stand in codified matrix of power.

Die insluiting-uitsluiting agentskap kan teruggevoer word tot die koloniale geskiedenis. Volgens Mignolo (2011) sluit die koloniale matriks van mag die volgende in: ekonomie; gesag; kennis en subjektiwiteit; rassisme; seksisme en seksualiteit; en filosofie, teologie en patriargie. Die beheer van kennis en besluitneming oor hierdie magsdimensies heen is diep gewortel in instellings en organisasies en is vandag steeds algemeen. In hul nadenke oor die finansiële krisis in 2007/2008, beweer sommige ekonome dat 'n beter begrip van die ekonomiese geskiedenis die skok van die krisis sou kon versag (of die grootste deel daarvan verhoed) het. Friedman en Jones (2011) sê “there has rarely been a moment when the view that ‘history matters’ has been so widespread”. Die nadraai van die finansiële krisis van die afgelope dekade het veroorsaak dat meer akademici in die ekonomie en politieke wetenskap toenemend belangstelling in die geskiedenis toon om breër oor die toekoms van die veld na te dink (Friedman & Jones 2011). Ekonomiese en besigheidsgeskiedenis is nie net belangrik vanweë die fundamentele rol wat ekonomiese aktiwiteite in die samelewing speel nie, maar ook om akademici te help om sin te maak van hoe (en waarom) sosio-ekonomiese en politieke standpunte tans daar uitsien. 'n Voorbeeld wat in die klaskamer gebruik kan word as besigheidstrategieë behandel word, is Naspers wat in 1915 as 'n klein media-onderneming ontstaan het. Naspers is gestig met die naam “Nasionale Pers” en een van hul doelwitte was om Afrikaner-nasionalisme te bevorder (Mosime 2014). Vandag is Naspers 'n media-reus wat noodsaak was om hul besigheidstrategieë te verander soos die politieke landskap in Suid-Afrika verander het, asook om tred te hou met 'n globaliserende besigheidsomgewing. Institusionele teorie hou tradisioneel verband met hoe verskeie groepe en organisasies hulself beter positioneer en legitimiteit nastreef as hulle konformeer aan die reëls en norme van die institusionele omgewing (Burton, Ahlstrom & Li 2010). Naspers het goed daarin geslaag om binne 'n bepaalde institusionele omgewing en ideologie legitimiteit te ervaar wat vir hulle dekades ekonomiese en kulturele voordele kon skep. EBSO-onderwyseropvoeders kan 'n belangrike rol speel in die skep van die historiese konteks by die hantering van inhoud en pedagogie. Ons betoeg is dat geskiedenis fundamenteel is vir kurrikulumhervorming. Die dekoloniseringsprojek is nie ontdaan van hoe die verlede die toekoms beïnvloed nie.

3.2.2 *Vra rigtinggewende vrae*

Giacone (2004) is van mening dat Besigheidstudie-dosente/onderwyser-opvoeders 'n mate van blaam verdien vir hoe 'n bepaalde wêreldbeskouing wat daarop gemik is om wins te maksimeer en 'n mededingende voordeel te wen oorgedra word. Giacalone (2004: 1) beweer hulle is “proud, excellent drill sergeants teaching tactical reductionism”. EBSO-onderwyser-opvoeders is dikwels self nie krities oor die kurrikulum nie en tree nie as bemiddelaars op wat vrae vra oor die optrede en besluitneming van ondernemings nie. Hy gaan voort deur spesifiek kommentaar te lewer op die gebrek aan onderrig van etiek in sakeprosesse en -aktiwiteite wat “... spiritual toxins for our students, the organizations they work for, and society at large” veroorsaak. Oor meer as vyf dekades heen het ekonomiese en ontwikkelingspraktisyns byvoorbeeld na antwoorde gesoek op “why countries differ so much in development” (Acemoglu & Robinson 2012:1). Hierdie navrae het goed geresoneer met ontwikkelings-, politieke, ekonomiese en geskiedenisnavorsers deur te fokus op die onderskeie instellings van wet, regering, die ekonomie en maatskaplike ontwikkeling as instellings vir hervorming. Nkomo (2015) beweer dat die huidige ontwikkelingsuitdagings wat Suid-Afrika in die gesig staar, soos die stadige tempo van regstelling, 'n direkte gevolg is van die wonde van apartheid wat gepaardgegaan het met kolonialiteit.

Soos die geval met die meeste vakke is die vraag watter inhoud beskou moet word as dit met die grootste trefkrag, hoe dit onderrig moet word en in watter konteks. Breedgebaseerde Swart Ekonomiese Bemagtiging (BBSEB) (“Broad-Based Black Economic Empowerment”) as 'n kode van goeie praktyk is byvoorbeeld ingestel om die strukturele wanbalanse in die ekonomie reg te stel, om te fokus op die heroriëntering van die transformasiebeleid en die groei van swart entrepreneurs met behulp van ondernemings- en verskaffers-ontwikkelings-elemente (DTI 2018). BBSEB en korporatiewe bestuur maak deel uit van EBSO-inhoudskennis; dus kan daar oor die geskiedenis van die BBSEB Bemagtiging Wysigingswet van 2013 beraadslaag word sodat studente onderdrukkende ekonomiese nalatenskappe kan verstaan en dekonstrueer. Dit word egter aan die oordeel van EBSO-onderwyseropvoeders oorgelaat om historiese perspektiewe wat nie in die handboeke gedek word nie te onderskei en te integreer en in verband te bring met die kennis van die vakinhoud.

Die finansiële krisis van 2007/2008 was 'n belangrike besprekingsonderwerp in sosiale kringe, sake-instellings, akademiese instellings en huishoudings. Hierdie besprekings het wantroue en skeptisisme in finansiële instellings en van ekonomiese uitgelok, veral onder die wyer publiek. By die opening van 'n nuwe gebou by die Londense Skool vir Ekonomie het koningin Elizabeth byvoorbeeld kommentaar gelewer: “It’s awful – why did nobody see it coming?” Die antwoord was dat die finansiële krisis nie verwag is nie, want “everyone thought they were doing the right thing” (Montgomerie & Williams 2009: 99). Daarbenewens het die finansiële krisis nie net die globale ekonomie verras nie, maar ook die grondslae van ekonomie en besigheid self bevraagteken. Ekonomie as vakdissipline is onder die loep geneem en daar is vrae gevra oor watter soort onderrig aan universiteite aangebied word. Hierdie besprekings het saamgeval met die groeiende debat oor die afgelope vier dekades en het in werklikheid nadenke oor bekrompe wêreldbeskouings wat hul weg na die hoofstroom-ekonomie gevind het, versterk (Hill & Myatt 2010; Rethinking Economics 2018). Die “Rethinking Economics”-netwerk argumenteer dat die teorie nie op die “regte wêreld” toegepas is nie. In plaas daarvan is hipotetiese voorbeelde ver verwyder van plaaslike of werklike gevallestudies en ekonomiese gebeure uit die verlede word oor die hoof gesien. Hierdie ontevredenheid met Ekonomiese

kurrikulums deur studentebewegings (sien Bassier 2016; Chelwa 2016; Rethinking Economics 2018) en die druk om die relevansie van die inhoud te heroorweeg word wêreldwyd en plaaslik ervaar. 'n Mens sou aanvaar dat binne EBSO daar ook besprekings en relevante vrae oor die uitwerking van krisisse of belangrike kontemporêre kwessies op (Suid-)Afrika was; ook dat die vrae bestaande wêreldbeskouings en wêreldinstellings betwis, maar veel belangriker, watter lesse uit elke krisis of kwessie geleer kan word.

3.2.3 Eksplisiete modellering van kontekstuele denke

Om onderwys te dekoloniseer beteken nie om Westerse epistemiese bydraes tot die wêreld te verwerp (Mignolo 2011: 82) of tegnologiese vooruitgang om te keer of om eenvoudig net die horlosie terug te draai en terug te keer na ou maniere van doen nie (Le Grange 2016). Dit impliseer die omgekeerde: die gebruik van Westerse bydraes ten einde dit dan van imperiale ontwerp te ontkoppel. De Carvalho en Florez-Florez (2014:134) verwys na 'n leerbaan ("path of learning") wat "interkulturaliteit" ("interculturality") kan fasiliteer: 'n proses van on-leer, her-leer en dan beweeg na leer om te onderneem. Interkulturaliteit is 'n aktiewe proses van transformasie wat die geïntegreerde verhoudings tussen persone of sosiale groepe van diverse wêreldbeskouings en kulture identifiseer (Johnson 2010:139-142). Johnson betoog verder dat die dubbele konsepte "dekolonisasie" en "interkulturaliteit" belangrike konseptuele steunpilare vir 'n "proses van verandering" geword het: interkulturaliteit ondersteun die erkenning van die behoefte om te dekoloniseer. Interkulturaliteit in die onderwys kan gepas wees vir die heroorweging van inklusiwiteit en relevansie van die inhoud van die kurrikulum, onderrigbenaderings, of integrering van relevante hulpbronne.

'n Belangrike hulpbron in EBSO is die gebruik van gevallestudies. Van die mees toeganklike en dominante hulpbronne vir EBSO is egter gefokus op Westerse besigheidsopvoeding en wat dikwels teenstrydig is met die inheemse kennisstelsels in Afrika (Barnard et al. 2017; Maistry & David 2018). Afrika-gevallestudies kan studente in staat stel om sin te maak van wat op die vasteland van Afrika gebeur (Barnard et al. 2017). Die UK en Wits Business School Case Centre³ is voorbeelde van instellings wat begin het om 'n groot korpus Afrika-gefokusde sakemateriaal op die vasteland te skep, asook 'n biblioteek met hulpbronne wat fokus op ontluikende-markbesighede en sosiale innovasie. Die seleksie van inhoud kom in die spel en word dikwels beïnvloed deur 'n verskeidenheid faktore, soos ideologiese oriëntasies, ras, klas, taal, toegang tot befondsing, wie die skrywers is en selfs waar hulle hul kwalifikasies verwerf het. Daar kan ook 'n vooroordeel wees, afhange van wie die inhoud onderrig en aan watter deel van die studentebewolking.

Baie van die vordering wat deur Eurosentriese innovasies en invloede gemaak is, kan nie eenvoudig omgekeer word nie (Le Grange 2016). In ontwikkelende ekonomieë kan innoveerders egter nuwe of verbeterde produkte en dienste skep wat toeganklik en nodig is vir bevolkings met 'n ondervoorsiening van dienste (Innovation & Entrepreneurship 2016). Die werklikheid van diep, strukturele en langtermyn-sosio-ekonomiese uitdagings van ongelikheid, armoede en werkloosheid (Wêreldbank 2018) belemmer Afrosentriese innovasies.

³ African case studies will help decolonise business school's curriculum. 2016. [Online] <https://www.news.uct.ac.za/article/-2016-05-13-african-case-studies-will-help-decolonise-business-schools-curriculum> [05 Junie 2018]
Addressing Address real-life business challenges in the classroom. 2018 [Online] <http://www.wbs.ac.za/centres--chairs/case-centre/> [19 Junie 2018]

Geleenthede vir diegene met entrepreneurspotensiaal in Afrika is steeds agter in vergelyking met dié in die Westerse wêreld (UNECA 2017) en een uit drie jong Suid-Afrikaners tussen die ouderdom van 15 en 24 jaar is uitgesluit uit die arbeidsmark (Statistiek SA 2018). Innovasies het ondersteuning nodig, sy dit binne ondernemings, deur die vestiging van vennootskappe, of in die vroeë vestigingsfase van 'n onderneming.

Daar is gebiede van onsekerheid ten opsigte van die kousale verband tussen entrepreneurskap, innovasie en ekonomiese groei (Friedman & Jones 2011). Daarom is vroeë soos wat innovasie dryf en waar innovasie in die samelewing voorkom, belangrik vir innovasie om te floreer – of dit in groot maatskappye, in laboratoriums van onafhanklike uitvindings, besigheidsbroeikaste, streekgroepe of in 'n plaaslike gemeenskap is – innovasie is grootliks afhanklik van toegang tot finansiële, regulerende voorwaardes en sy burokrasie. Sulke vroeë ontlok (nuwe) debatte soos ondersoek na institusionele en kulturele verskille, maar meer belangrik, die insluiting-uitsluiting agentskap (sien Mignolo 2011) wat teruggevoer kan word na die koloniale geskiedenis. EBSO is 'n ideale ruimte, nie net om sommige van die uitdagings in entrepreneurskapsonderrig in Suid-Afrika te bevraagteken nie, maar ook om innoverende denke wat op skoolklaskamervlak toegepas kan word eksplisiet aan te moedig.

4. IMPLIKASIES VIR ONDERWYSERSOPLEIDING VIR EKONOMIE- EN BESIGHEIDSTUDIE

Wat is die implikasies van bogenoemde bespreking vir die EBSO-kurrikulum in NGSO? Die volgende is kort oorwegings vir verandering en/of insluiting in die kurrikulum:

Sluit eerstens 'n afdeling in oor Afrika-perspektiewe op ekonomie en besigheid. Instellings en organisasies in die ekonomiese en besigheidsfeer is gevestig binne bepaalde wêreldbeskouings en tradisies wat hul wortels in kolonialiteit het. Indien studente op hoogte is met en begrip het vir ekonomie en besigheid vanuit 'n Afrika-perspektief, sal hulle ook teigerus wees met die kennis om die meriete van bepaalde en alternatiewe wêreldbeskouings te evalueer.

Integreer tweedens ekonomie en besigheidsgeskiedenis in die kurrikulum. EBSO kan gedoen word deur uit die verlede te leer, inhoudskennis te kontekstualiseer, en die teorie en ekonomiese en besigheidswerklikhede bymekaar te bring.

5. GEVOLGTREKKING

Onderwys is 'n instelling wat baan-afhanklikheid (“path dependency”) beklemtoon: wat vandag geleer, ervaar en geïmplementeer word, bepaal die pad vorentoe. Hierdie artikel het aangevoer dat die gesprek oor kolonialiteit veral veranker is in die inhoudskennis en pedagogie van EBSO en in die (Suid-)Afrikaanse konteks. Die belangrikheid van geskiedenis en die kolonialiteit van mag is ook deurweef in instellings en organisasies. Geskiedenis is belangrik omdat dit insig gee in hedendaagse rykdom-ongelykheid en 'n begrip van die ingesteldheid van die pre- en postkoloniale eras wat vandag nog hinder. Instellings en organisasies is belangrike dimensies van die inhoudskennis in EBSO en is stewig ingebed in die koloniale matriks van mag wat in hedendaagse besighede uitspeel. EBSO moet binne kritiese nadenke oor hierdie veelvlakkige impakfaktore plaasvind. Indien ons dus die kurrikulum wil dekoloniseer, is dit belangrik om ons onderrig te kontekstualiseer. Om dieselfde deuntjie oor historiese “feite” te bly sing, behoort egter nie die bedoeling te wees nie. Wanneer studente en personeel hoor, lees en ervaar waarom hoëronderriginstellings deel is van 'n dekoloniseringsprojek, kan hulle daarmee identifiseer omdat hulle daaraan blootgestel was, dit verstaan en dus ook sin daarvan kan maak in hulle vakgebied.

Gekontekstualiseerde onderrig en leer kan in die dekoloniserings van EBSO geïntegreer word deur geskiedenis in ag te neem, kritiese vrae te vra en kontekstuele denke eksplisiet te modelleer. Die implikasies vir EBSO-kurrikulumaanpassings is derhalwe tweeledig: eerstens die insluiting van Afrika-perspektiewe in die kurrikulum en tweedens die integrasie van ekonomie en besigheidsgeskiedenis in die kurrikulum.

Ten slotte, as opleiers van EBSO-onderwysers gebruik ons kurrikulum, inhoud en pedagogie om studente bewus te maak van die aspirasies van individue en besighede ten opsigte van welvaartskepping en sosiale verantwoordelikheid. Soms ignoreer ons egter die generatiewe en transendente aspirasies vir die kollektiewe verbetering van ons wêreld; die verborge kurrikulum waar, byvoorbeeld, onbaatsugtigheid en die gees van Ubuntu nie onderrig word nie.

BIBLIOGRAFIE

- Acemoglu, D. & Robinson, J.A. 2012. *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. New York NY: Crown Business.
- Andrews, N & Okpanachi, E. 2012. Trends of Epistemic Oppression and Academic Dependency in Africa's Development: The Need for a New Intellectual Path. *The Journal of Pan African Studies*, 5(8).
- America, C. 2014. Integrating Sustainability into Business Education Teacher Training. *South African Journal of Education*, 34(3):1-8.
- Bassier, I. 2016. UCT's economics curriculum is in crisis. <https://www.groundup.org.za/article/ucts-economics-curriculum-crisis> [25 Mei 2018].
- Barnard, H., Cuervo-Cazurra, A. & Manning, S. 2017. Africa Business Research as a Laboratory for Theory-Building: Extreme Conditions, New Phenomena, and Alternative Paradigms of Social Relationships. *Management and Organization Review*, 13(3):467-495.
- Bernstein, A. 2014. South Africa's Key challenges: Tough Choices and New Directions. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 652(1):20-47.
- Bruton, G.D., Ahlstrom, D. & Li, H.L. 2010. Institutional theory and entrepreneurship: where are we now and where do we need to move in the future? *Entrepreneurship theory and practice*, 34(3):421-440.
- CHE (Council on Higher Education). 2017. *Briefly Speaking*. (3)1-12. Pretoria, CHE.
- Chelwa, G. 2016. Decolonising the teaching of economics. <https://www.africascountry.com/2016/04/decolonizing-the-teaching-of-economics> [16 Junie 2018].
- De Carvalho, J.J. & Flórez-Flórez, J. 2014. The meeting of knowledges: A project for the decolonisation of the university in Latin America. *Postcolonial Studies* 17(2):122-139.
- DHET (Department of Higher Education and Training) – South Africa. 2011. National Qualifications Framework Act 67 of 2008. Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications. *Government Gazette*, 34467(583):1-64.
- DTI (Department of Trade and Industry) - South Africa. http://www.dti.gov.za/economic_empowerment/bee.jsp [23 Junie 2018].
- Dow, S.C. 2007. Pluralism in Economics. In John Groenewegen (Ed), *Teaching Pluralism in Economics*. UK:Edward Elgar Publishing Limited.
- Friedman, W.A. & Jones, G. 2011. Business History: Time for Debate *The Business History Review*, 85(1):1-8.
- Giacalone, R.A. 2004. A Transcendent Business. Education for the 21st Century Academy of Management. *Learning & Education*, 3(4):415-420.
- Hill, R. & Myatt, T. 2010. *The economics anti-textbook: a critical thinker's guide to microeconomics*. Zed Books Ltd.
- Hordern, J. 2018. Is powerful educational knowledge possible? *Cambridge Journal of Education*. DOI :10.1080/0305764X.2018.1427218

- Innovation & Entrepreneurship. 2016. <https://www.news.uct.ac.za/article/2016-05-13-african-case-studies-will-help-decolonise-business-schools-curriculum> [16 Junie 2018].
- Jansen, J. 2017. "The problem with decolonization". <https://www.litnet.co.za/problem-decolonisation-jonathan-jansen-seminar/> [07 Junie 2018].
- Johnson, B.R. 2010. The (Re)envisioning of Health Policy in Bolivia. *Latin American Perspectives*, 37(3):139-159.
- Johnson, R W. 2015. Can South Africa be "decolonized"? <https://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/can-south-africa-be-decolonized> [26 September 2017].
- Jolink, A. 2007. Preaching to the Econ-verted: Why History also Matters. In John Groenewegen (Ed). *Teaching Pluralism in Economics*. UK:Edward Elgar Publishing Limited.
- Le Grange, L. 2016. Decolonising the University Curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2):1-12.
- Le Grange, L. 2018. Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field. *Journal of Education*, 74:4-18
- Maldonado-Torres, N. 2007. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3):240-270.
- Maistry, S.M. & David, R. 2018. The school economics textbook as programmatic curriculum: An exploited conduit for the neoliberal globalisation discourses. *Journal of Education*, 74:32-46
- Mbembe, A J. 2015. "Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive." *Wits Institute for Social and Economic Research (WISER), University of the Witwatersrand, South Africa*. <https://www.wiser.wits.ac.za/system/files/> [03 Junie 2018].
- Mignolo, W. 2011. *The Darker side to Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham & London:Duke Side University Press.
- Montgomerie, N.A. & Williams, 2009. Financialised Capitalism: After the Crisis and beyond Neoliberalism. *Competition & Change*,13(2):99-107.
- Mosime, S.T. 2014. Naspers Media Group: Ethnic Past and Global Present. Media Firms, Class and Ethnic Identities during the Age of Convergence and Expansion: The Case of Naspers in the First Decade of the 21st Century. *Global Media Journal African Edition*, 8(1):63-83.
- Motshekga, A. 2018. New history curriculum in SA schools to be more Afrocentric. <https://www.702.co.za/articles/304523/new-history-curriculum-in-sa-schools-to-be-more-afrocentric> [22 Mei 2018].
- Murray, A., Skene, K. & Haynes, K. 2017. The circular economy: An interdisciplinary exploration of the concept and application in a global context. *Journal of Business Ethics*, 140(3):369-380.
- NDP (National Development Plan). 2011. *National Planning Commission*. South Africa.
- Nkomo, S.M. 2015. Challenges for management and business education in a "Developmental" state: The case of South Africa. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2):242-258.
- North, D. 1990. *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyamnjoh, F.B. 2012. "'Potted Plants in Greenhouses': A Critical Reflection on the Resilience of Colonial Education in Africa", *Journal of Asian and African Studies*, 0:1-26.
- Piketty, T. 2015. Putting Distribution Back at the Center of Economics: Reflections on *Capital in the Twenty-First Century*. *Journal of Economic Perspectives*, 29(1):67-88.
- Reisman, A. & Wineburg, S. 2008. Teaching the Skill of Contextualizing in History. *The Social Studies*, 99(5):202-207.
- Rethinking Economics. 2018. <https://www.rethinkeconomics.org/get-involved/why-rethink-economics> [6 Junie 2018].
- Sayed, Y., Motala, S. & Hoffman, N. 2017. Decolonising initial teacher education in South African universities: More than an event. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (68):59-91.
- Statistiek Suid Afrika. 2018. Youth Unemployment Still High in Q1: 2018. <http://www.statssa.gov.za/?p=11129> [13 Julie 2018].
- SU (Stellenbosch University). 2017. Task Team. "Recommendations of the Task Team for the Decolonisation of the Stellenbosch University Curriculum".
- Van Dalen, H.P. 2007. Pluralism in Economics: A Public Good or a Public Bad? In John Groenewegen (Ed.). *Teaching Pluralism in Economics*. UK: Edward Elgar Publishing Limited.

- Venter, P. 2018. Postkoloniale teologie en die sending: Uitdagings en bedreigings. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):96-108.
- Viegi, N. 2016. The Economics of Decolonisation – Institutions, Education and Elite Formation. *Theoria*, 147(63)2:61-79.
- UNECA (United Nations Economic Commission for Africa). 2017. <https://www.uneca.org/stories/africa-making-progress-adoption-new-technologies-much-remains-be-done-says-nwuke> [23 Junie 2018].
- Wêreldbank. 2018. *Overcoming poverty and inequality in South Africa*. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/530481521735906534/Overcoming-Poverty-and-Inequality-in-South-Africa-An-Assessment-of-Drivers-Constraints-and-Opportunities> [13 Julie 2018].
- Young, M., & Muller, J. 2013. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3):229-250.

