

(Self)portrette in *Uit die kroes* deur Lynthia Julius: 'n Kultuurhandhawende pedagogiese benadering tot Afrikaanse literatuuronderrig

(Self)portraits in Uit die kroes by Lynthia Julius: A culturally sustaining pedagogical approach to the teaching of Afrikaans literature

EARL BASSON

Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie
Suid-Afrika
E-pos: bassonea@cput.ac.za



Earl Basson



Bibi Burger

BIBI BURGER

Skool vir Tale en Letterkundes
Universiteit van Kaapstad
Suid-Afrika
E-pos: bibi.burger@uct.ac.za

EARL BASSON is 'n dosent en navorser verbonde aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie se Fakulteit Opvoedkunde. Hy doseer Afrikaanse taalkunde en letterkunde asook metodiek van Afrikaansonderrig. Voorheen het hy gewerk as 'n uitgewersassistent by NB-Uitgewers, 'n multigraad-onderwyser by Groote Schuur Hospitaalskool, hooftutor en mede-kurrikulumontwerper by die BA Verlengde Graadprogram van die Universiteit Stellenbosch en 'n huiskameronderwyser by Capricorn Primêre Skool. Sy navorsingsbelangstellings is onder meer sosiolinguistiek, Swart Afrikaanse letterkunde en kurrikulumstudie. Hy het sy navorsing by verskeie nasionale en internasionale navorsingskonferensies aangebied. In 2020 was hy die ontvanger van die Gent Universiteit se Afrika-Gent navorsingsgenootskap. Hy is ook betrokke by talle projekte, o.a. die Woorde Open Wêreld se debatskompetisie, die Afrikaanse Taalraad se Kurrikulum-inisiatief, die inter-institusionele navorsingsprojek Ontlaering/Unlaagering en die Afrikaanse taal- en kultuurpotgooi, Sitkamer.

EARL BASSON is a lecturer and researcher at the Cape Peninsula University of Technology's Faculty of Education. He teaches Afrikaans linguistics and literature as well as methodology of Afrikaans teaching. He previously worked as a publishing assistant at NB Publishers, a multi-grade teacher at Groote Schuur Hospital School, head tutor and co-curriculum designer at the BA Extended Degree Program of Stellenbosch University and a homeroom teacher at Capricorn Primary School. His research interests include sociolinguistics, Black Afrikaans literature, and curriculum studies. He has presented his research at several national and international research conferences. In 2020, he was the recipient of Ghent University's Africa-Ghent Research Fellowship. He is also involved in numerous projects, i.e., the Words Open Worlds' debate competition, the Afrikaanse Taalraad's Curriculum Initiative, the inter-institutional research project Ontlaering / Unlaagering and the Afrikaans language and culture podcast, Sitkamer.

Datums:

Ontvang: 2023-05-02

Goedgekeur: 2023-09-30

Gepubliseer: Desember 2023

BIBI BURGER is 'n dosent aan die Universiteit van Kaapstad se Skool vir Tale en Letterkundes, waar sy modules oor die Afrikaanse letterkunde en die aanleer van Afrikaans doseer. Sy was voorheen 'n dosent verbonde aan die Universiteit van Pretoria se Departement van Afrikaans. Haar navorsingsbelangstellings sluit hedendaagse Suid-Afrikaanse literatuur, spekulatiewe fiksie, genderstudies en ekokritiek in. Sy is 'n 2022 tot 2024 navorsingsgenoot van die Stellenbosch Instituut vir Gevorderde Navorsing, 'n 2023 tot 2024 genoot van die National Humanities Center in Amerika, 'n 2021 kortverblyfgenoot van Gent Universiteit se Afrika Platform en 'n 2017 tot 2018 ACLS African Humanities Program-nadoktorale genoot. Sy is 'n streeksredakteur, met 'n fokus op Afrikaanstalige literatuur uit Suidelike Afrika, van *Tydskrif vir Letterkunde: A Journal for African Literature* en 'n mederedakteur van *Matatu: Journal for African Culture and Society*. Sy is ook die mederedakteur, saam met Azille Coetzee, van die Afrikaanstalige feministiese nuusbrief *Turksvy*. Hierdie artikel is geskryf tydens die Universiteit van Kaapstad se Desember 2022 skrywersverblyf vir opkomende navorsers in Wellington en haar navorsingsverblyf by die National Humanities Centre in 2023 en sy wil graag die betrokke instansies bedank vir hulle ondersteuning.

BIBI BURGER is a lecturer at the University of Cape Town's School of Languages and Literatures where she teaches modules on Afrikaans literature and Afrikaans language acquisition. Previously she was a lecturer at the University of Pretoria's Department of Afrikaans. Her research interests include contemporary South African literature, speculative fiction, gender studies and ecocriticism. She is a 2022 to 2024 Iso Lomso fellow at the Stellenbosch Institute for Advanced Study, a 2023 to 2024 fellow at the National Humanities Center in the US, a 2021 Short Stay Fellow at Ghent University's Africa Platform and a 2017 to 2018 ACLS African Humanities Program postdoctoral fellow. She is a regional editor, focussing on Afrikaans-language literature from Southern Africa, of *Tydskrif vir Letterkunde: A Journal for African Literature* and an associate editor of *Matatu: Journal for African Culture and Society*. She is also the co-editor, with Azille Coetzee, of the Afrikaans-language feminist newsletter, *Turksvy*. This article was written at the University of Cape Town's December 2022 Emerging Researcher Programme's writing retreat in Wellington and during her research residency at the National Humanities Centre in 2023. She wishes to thank these institutions for their support which made this publication possible.

ABSTRACT

(Self)portraits in Uit die kroes by Lynthia Julius: A culturally sustaining pedagogical approach to the teaching of Afrikaans literature

The legacy of apartheid continues to impact South African education, specifically the teaching of Afrikaans literature. After South Africa's first democratic elections in 1994, curriculum design for schools in post-apartheid South Africa was aimed at correcting historical injustices. Efforts have been made to transform the teaching and learning of Afrikaans at school level by, among other things, making the literature prescribed at school level more inclusive. The current school curriculum (the Curriculum and Assessment Policy Statement [CAPS]) builds on previous curricula in that it also aims to address the historical injustices of the South African educational model. In the CAPS for Afrikaans Home Language grades 10 to 12, it is advised that social transformation is to be achieved by promoting a sensitivity to diversity and an appreciation for indigenous knowledge systems (Department of Basic Education [DvBO] 2011:9; Schultz & Le Cordeur, 2019:549).

Although the CAPS in principle regards learners' lived experiences as valuable, Schultz and Le Cordeur (2019:555) find that teachers and postgraduate education students are of the opinion that the aforementioned principles are not realised in practice in the literature classroom. This gap between the principles and practice can be attributed to the selection of prescribed literary texts that do not represent the socio-cultural diversity of the learners in

the Afrikaans classroom as well as a preference for the “universal value judgement” approach to literature teaching which leaves little room for interpretations of literary texts that are informed by the diverse socio-cultural lived experiences of the learners in the Afrikaans classroom. As a response to the lack of diversity in the prescribed poetry as well as the need for pedagogical approaches empowering marginalised communities and valuing their knowledges, this paper proposes applying culturally sustaining pedagogy (CSP) principles to teaching Lynthia Julius’s debut poetry collection, *Uit die kroes* (2020) in the Afrikaans Home Language classroom.

CSP is a pedagogical approach developed by Django Paris and H. Samy Alim which centres students’ culturally embedded ways of knowing, rather than viewing their existing knowledge as a stepping stone to sanctioned knowledge. By validating linguistic and cultural diversity, CSP can be employed to address the ongoing influence of apartheid on contemporary Afrikaans literature instruction while fulfilling the previously mentioned curriculum goals of social transformation.

CSP offers an approach to education that positions marginalised students’ own cultural backgrounds and linguistic practices as essential rather than supplementary to the pedagogical endeavour. Paris and Alim argue that the sustainment of non-dominant cultures and languages should be as important a pedagogical goal as the transference of subject knowledge. This article argues that CSP can provide significant benefits for the teaching of Afrikaans literature by considering students’ own language varieties and cultural knowledge as classroom resources, while also enabling critical examination of hegemonic linguistic ideologies and the erasure of non-standard varieties and cultures. Rejecting assimilationist models, CSP validates fluidity and heterogeneity within communities. It also fosters critical examination of learners’ own cultural practices including intracultural oppressive aspects, such as the sexism or homophobia within marginalised groups.

CSP aligns well with the ways in which Julius’s collection thematically engages history through what Barbara Boswell (following on Gqola) calls the “re-memorying” of silenced perspectives. Its restorative ethics centre marginalised subjects and uphold pluralism, showing literary analysis’ potential for recognition and engagement with the process of identity construction and marginalisation. As a case study, we examine how two poems from *Uit die kroes*, “Ouma Xhau” and “Ontheemding,” could be productively taught to highlight features of the Oranjerivierafrikaans language variety, Nama cultural and its linguistic influences on Oranjerivierafrikaans, oral literary traditions, and personal experiences of cultural displacement and discrimination. The article outlines practical classroom strategies grounded in CSP for teaching these poems in order to centre marginalised cultural histories and sustain non-standard varieties of Afrikaans.

We contend that “Ouma Xhau” can be considered a lyrical portrait of a historical figure, whereas “Ontheemding” rather functions as a type of autobiographical self-portrait. “Ouma Xhau” portrays an indigenous woman in what is today the Northern Cape, sharing her people’s dispossession by colonialism. A CSP analysis of this poem involves contextualising oral traditions’ importance as knowledge systems by explaining literary conventions like collective storytelling. As assessment, we suggest that students could create oral histories or rap “portraits”. Opportunities arise for learners from varied backgrounds to engage marginalised perspectives and enrich one another interculturally.

“Ontheemding” depicts intergenerational displacement from the Nama language and culture caused by, amongst other things, urbanisation. Taking a CSP approach to teaching this poem acknowledges linguistic heterogeneity by validating students’ own backgrounds and

experiences. Building sociolinguistic awareness, assessments like the writing of “self-portrait” poems encourage critical examination of the learners’ linguistic experiences and community norms. Inclusion of diverse voices resists monolingual framings of literary pedagogy.

Together, the teaching of these two poems offer opportunities for the sustaining of culture by focussing on absented histories through creative reimaginings. Themes of loss, identity negotiation and societal constraints promote development of analytical skills when approached via CSP. Its restorative ethics uphold pluralism through the inclusion of marginalised subjectivities. The teaching of literature can serve as a vehicle of reconstructing knowledge pluralistically when analysed through frameworks attentive to lived diversity and the power dynamics shaping meaning-making.

Research into CSP’s impacts is still emerging but indicates benefits for empowering marginalised learners and transforming discriminatory educational dynamics. Its varieties-inclusive, community-centred nature demonstrates potential for decolonising curricula historically privileging monolingual, Afrikaner-centric canons. Most essentially, CSP shows how literary analysis situates aesthetics within the socio-political by fostering critical thought around linguistic justice, cultural recognition and plurality through including and championing silenced subjectivities in knowledge production.

Adopting CSP principles allows the teaching of Julius’s collection to address the lack of non-standard language representation in Afrikaans literature curricula while achieving curriculum goals through a transformative lens attentive to diversity and social problems. Its restorative ethics reconstruct education as community-oriented rather than a process of assimilationist knowledge transfer. Analysis of the two poems highlights literature’s capacity for enrichment when diverse experiences, marginalised histories and fluid cultural realities are taken as point of departure. Most significantly, CSP validates plurality as an intellectual and pedagogical strength central to knowledge formation compatible with democratic principles of inclusion and multivocality.

KEYWORDS: Afrikaans education, Culturally Sustaining Pedagogy, Literature education, Lynthia Julius, Nama-Afrikaans, Oranjerivierafrikaans, Poetry, Variational Linguistics

TREFWOORDE: Afrikaansonderrig, Kultuurhandhawende pedagogie, Letterkunde-onderdig, Lynthia Julius, Nama-Afrikaans, Oranjerivierafrikaans, Poësie, Variasietaalkunde

OPSOMMING

Histories is die onderrig van Afrikaanse literatuur op skoolvlak Afrikanergesentreerd. Alhoewel daar sedert die politieke omwenteling in 1994 in Suid-Afrika pogings aangewend is om ’n inklusiewer letterkunde voor te skryf, oefen die voormelde geskiedenis steeds ’n invloed uit op hoe Afrikaans op skoolvlak onderrig word. Ondanks die skoolkurrikulum se transformatiewe beginsels en verbintenis tot sosiale regstelling, word min tekste voorgeskryf wat nie in ’n standaardvariëteit geskryf is nie. Voorts maak die pedagogiese benadering tot letterkunde-onderdig wat taalonderwysers volg min ruimte vir uiteenlopende interpretasies van literêre tekste. Gevolglik skep dit ’n gaping tussen die beginsels van die skoolkurrikulum en dit wat in die letterkunde-klassamer gebeur. Paris en Alim (2017) se “kultuurhandhawende pedagogie” (KHP) is ’n onderrigbenadering wat die onderhou en ontwikkeling van leerders se kulture sien as sentraal tot pedagogiek. Ons voer aan dat ’n KHP-benadering gepas is vir die onderrig van Afrikaanse literatuur, aangesien dit sal behels dat leerders se variëteite en kultuurpraktyke nie

gesien word as buite of slegs aanvullend tot die pedagogiese projek nie, maar eerder sentraal daartoe staan. In hierdie artikel fokus ons op hoe twee gedigte (“Ouma Xhau” en “Ontheemding”) in Lynthia Julius se bundel *Uit die kroes* (2020) op ’n KHP-wyse onderrig kan word op ’n manier wat leerders in staat stel om Oranjerivierafrikaans, die invloed van Nama op Afrikaans, orale literêre tradisies en kulturele ontheemding te verken. Ons analise sluit praktiese raad in oor hoe hierdie twee gedigte onderskeidelik benader kan word as ’n tipe portret en selfportret om sodoende die Europese portretkunstradisie en die uitdaag daarvan in die klaskamer te verken.

1. Inleiding

Histories is die onderrig van Afrikaanse literatuur op skoolvlak Afrikanergesentreerd. Dit veroorsaak dat bruin leerders ’n weerstand teen Afrikaans ontwikkel het, omdat hulle “nog nie die ‘eie’ of die ‘ek’ in Afrikaans gesien het nie” (Van den Heever, 1988:1). Ná die politieke omwenteling in 1994 in Suid-Afrika, is kurrikulumontwerp vir skole in postapartheid Suid-Afrika daarop geskoei om hierdie historiese onreg reg te stel. Pogings is aangewend om Afrikaansonderrig op skoolvlak te transformeer deur onder andere ’n inklusiewer letterkunde op skoolvlak voor te skryf.¹ Soortgelyk aan die vorige postapartheid-skoolkurrikulums, het die huidige skoolkurrikulum (die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring [KABV]) gedeeltelik ook ten doel om dié historiese onreg aan te spreek. In die KABV vir Afrikaans Huistaal vir graad 10 tot 12 word sosiale transformasie, sensitiwiteit vir diversiteit en waardering vir inheemse kennissisteme aangemoedig (Departement van Basiese Onderwys [DvBO] 2011:9; Schultz & Le Cordeur, 2019:549).

Alhoewel die KABV in beginsel die leerders se geleefde ervarings as waardevol beskou, vind Schultz en Le Cordeur (2019:555) dat onderwysers en nagraadse onderwysstudente van mening is dat bogenoemde beginsels in die praktyk nie in die letterkunde klaskamer gerealiseer word nie. Die onderwysers en onderwysstudente met wie Schultz en Le Cordeur (2019:556) gepraat het, rapporteer veral dat leerders nie aanklank vind by die prosawerk wat voorgeskryf word nie, omdat dit nie hul leefwêreld reflekteer nie. Die onderwysers en onderwysstudente was wel tevrede met die voorgeskrewe poësie, wat volgens hulle vir die meerderheid leerders voorsiening maak weens die tematiese variasie in die gedigte. Die voorgeskrewe poësie is egter sedertdien verander en die nuwe lys voorgeskrewe gedigte vir Afrikaans Huistaal graad 12 vir 2023 en 2024 is skerp gekritiseer, want dit bevat geen gedigte wat in Kaapse Afrikaans² of Oranjerivierafrikaans³ geskryf is nie. Volgens Amardien (2023) moet die relevansie van

¹ In die postapartheid Suid-Afrika het meer literêre tekse wat in omgangsvariëteite soos Kaapse Afrikaans geskryf is, op die voorgeskrewe lys verskyn, insluitende gedigte van Adam Small, Peter Snyders, Nathan Trantraal; die jeugroman *Diekie vannie Bo-Kaap* deur Zulfah Otto-Allies en die dramas *Krismis van Map Jacobs* en *Kanna hy kô hystoe* deur Adam Small (Le Cordeur, 2015:725).

² *Kaapse Afrikaans* is ’n geografiese variëteit wat nie net die Kaaps wat in Kaapstad en omliggende gebiede gepraat word insluit nie, maar wat ook die omgangsafrikaans wat in die Boland, Swartland en Overberg gepraat word, omvat (Hendricks, 2016:7).

³ Soortgelyk aan Kaapse Afrikaans, verwys die term *Oranjerivierafrikaans* na ’n geografiese variëteit wat ’n aantal subvariëteite soos Griekwa-Afrikaans, Richterveldse Afrikaans en Namakwalandse Afrikaans insluit (Saal, 2020). In hierdie artikel gebruik ons ook die term *Nama-Afrikaans*, om te dui op variëteite van Oranjerivierafrikaans wat beïnvloed is deur die Khoekhoe-taal Nama (sien voetnota 6 vir meer inligting oor Nama as taal).

hierdie lys voorgeskrewe gedigte⁴ vir die kontemporêre Afrikaansklaskamer bevraagteken word. Hy plaas veral klem op die tekort aan diversiteit met betrekking tot die variëteite waarin die gedigte geskryf is, die temas van die gedigte, en die ouderdom, ras en geslag van die digters. Amardien (2023) meen dat hierdie gebrek aan diversiteit in die ingeslote gedigte daartoe lei dat die voorgeskrewe gedigte nie tot die uiteenlopende sosio-kulturele leefwêrelde van die leerders in die klaskamer spreek nie. Benewens die problematiek rondom die seleksie van voorgeskrewe tekste wat nie die uiteenlopende sosiokulturele leefwêrelde van die leerders reflekteer nie, meen Willemse (aangehaal in Steyn, 2023) dat taalonderwysers steeds die “universele waardeoordeel” benadering tot letterkundeonderrig volg en nie ruimte maak vir uiteenlopende interpretasies van literêre tekste wat deur die sosiokulturele leefwêrelde van die leerders ingelig is nie. Sodoende word die gaping tussen die beginsels van die KABV en wat in die letterkunde klaskamer gebeur, vergroot.

In hierdie artikel voer ons aan dat “culturally sustainable pedagogy”, wat ons vertaal as “kultuurhandhawende pedagogie” (hierna KHP), een manier is om hierdie gaping tussen beginsel en praktyk aan te pak. KHP is ’n benadering tot onderrig ontwikkel deur Django Paris en H. Samy Alim (2017) wat leerders se leefwêreld nie net as vertrekpunt na die verwerwing van meer legitieme kennis sien nie, maar as ’n ryk bron van kennis op sigself.

In die konteks van die onderrig van Afrikaanse taal- en letterkunde kan KHP waardevol wees, aangesien dit die moontlikheid skep dat leerders se eie variëteite van Afrikaans nie gesien word as ’n gebrekkige vorm van taalgebruik wat gekorrigeer of aangevul moet word nie. Leerders word eerder bemagtig in hulle eie variëteit van die taal, blootgestel aan ander variëteite en toegerus met die kritiese vaardighede om taal- en ander vorme van diskriminasie uit te daag. In hierdie artikel ondersoek ons hoe gedigte uit die digter Lynthia Julius se debuutbundel, *Uit die kroes* (2020), op ’n KHP-wyse in die hoërskoolklaskamer⁵ onderrig kan word.

In *Uit die kroes* word onder meer die leefwêreld van ’n bruin Noord-Kaapse jong vrou uitgebeeld, ’n leefwêreld wat relatief selde in die Afrikaanse literatuur figureer. Dit bied dus die geleentheid vir leerders om blootgestel te word aan hierdie kulturele en linguistieke agtergrond en sodoende linguisties en kultureel verryk te word. ’n Belangrike komponent van KHP is die sentralisering van die geskiedenis van gemarginaliseerde mense (vergelyk Irizarry, 2017:91). *Uit die kroes* is dus ’n gepaste teks om op KHP-wyse te onderrig, omdat die bundel nie net bestaan uit gedigte met ’n outobiografiese strekking nie, maar die ervarings van die outobiografiese figuur ook gesitueer word in terme van ’n lang geskiedenis van marginalisering en opposisie tot die norm. Breedweg kan daar gestel word dat *Uit die kroes* bestaan uit talige portrette (veral van historiese figure) (sien Van der Merwe, 2020) en uit ander gedigte wat meer soos selfportrette funksioneer. Die twee soorte gedigte, die portrette en selfportrette, oorvleuel soms en “beïnvloed mekaar wedersyds in ’n ryke en soms ontstellende kruisbestuiwing” (Van der Merwe, 2020). In die res van hierdie artikel ondersoek ons die maniere waarop beide ’n portretgedig (“Ouma Xhau”) en ’n selfportretgedig (“Ontheemding”) in die hoërskoolklaskamer onderrig kan word. Voordat ons die gedigte bespreek, kontekstualiseer ons die KHP-benadering en verduidelik wat dit behels.

⁴ Sien Koen (2023) vir die nuwe lys voorgeskrewe gedigte.

⁵ Ons fokus is veral op graad 10 tot 12 leerders en ons gebruik die KABV vir hierdie groep as verwysingspunt.

2. Kultuurhandhawende pedagogiek en Afrikaanse Taal- en Letterkundeonderrig

KHP is, soos reeds genoem, 'n onderwysbenadering ontwikkel deur die Amerikaanse onderwysfilosowe H. Samy Alim en Django Paris. Waar formele onderwys in die verlede en hede funksioneer as 'n produk van kolonialisme en dikwels gerig is op die assimilasië van swart leerders in die hegemoniese (wit) norms van die samelewing waarin hulle hulself bevind (Alim & Paris, 2017:1), beywer KHP sigself met die onderhou van taalkundige en kulturele pluralisme. Dit deel hierdie waardes met die kultuurrelevante pedagogiek ("culturally relevant pedagogy", hierna KRP). Soos KRP, poog KHP om aan te sluit by, en toe te voeg tot, die kennis en intellektuele vermoëns en kreatiwiteit wat leerders reeds besit, eerder as om hierdie kennis af te maak as irrelevant of waardeloos (Alim & Paris, 2017:4-5). Waar KHP verskil van KRP is dat dit eksplisiet gefokus is op die bewaring van die leerders se kulturele praktyke (Alim & Paris, 2017:5), dat dit hierdie praktyke en die konsep van kultuur in die algemeen sien as vloeibaar, nie-essensialisties en voortdurend aan die verander (Alim & Paris, 2017:7), en dat dit ook die kritiese omgaan met kulturele praktyke vooropstel (leerders moet byvoorbeeld leer om krities te staan teenoor uitsluitende aspekte soos seksisme en homofobie in hul eie kulture) (Alim & Paris, 2017:9-10).

Onses insiens sal 'n KHP-benadering tot die Afrikaanse klaskamer onder meer behels dat die opvoeder kritiese taalbewustheid by leerders kweek. Hier is Siegel (2006) se uiteensetting van kritiese taalbewustheid veral waardevol. Dit sluit drie komponente in, naamlik 1) 'n sosiolinguistiese komponent waar leerders reflektief omgaan met hulle eie taalgebruik om sin te maak van huidige taalideologieë, 2) 'n versoenende komponent wat leerders die geleentheid gee om hulle taalvariëteit in die klaskamer te gebruik om bestaande oortuigings rondom, byvoorbeeld, gepaste taalgebruik te ondersoek en 3) die bemagtiging van leerders deur hulle kennis oor die grammatika van hul taalvariëteit deel van die onderrig- en leerproses te maak (Siegel, 2006:167-168).

Soos vroeër genoem, is Afrikaansonderrig op skoolvlak histories deur 'n Afrikanersentriese benadering gedryf. As deel van dié benadering is onderrigmateriaal soos skoolhandboeke gebruik om die linguistiese hegemonie en mite van Afrikaans as die taal van die Afrikaner (as etno-nasionalistiese groepering) in die klaskamer te bevorder (Basson, 2022a:124-125; Basson, 2022b:767). Hierdie hegemonie het onder andere in die klaskamer neerslag gevind deur middel van die voorgeskrewe werke *Die opkoms van Afrikaans as kultuurtaal* (1958) en *Dit was ons erns* (1962) deur die Nienaber-broers. Die mite van Afrikaans as "kultuurtaal" van die Afrikaner is in hierdie werke voorgedra. G.S. Nienaber (1962:3) beskryf die wordingsgeskiedenis van Afrikaans in *Dit was ons erns* byvoorbeeld soos volg:

Uit so 'n beskaafde Europese taal het, teen die draad van geskiedenis in, 'n nuwe beskaafde witmanstaal voortgekom en uiteindelik amptelike erkenning verwerf, naamlik Afrikaans.

Hierdie karakterisering van die wordingsgeskiedenis van Afrikaans het ook in latere Afrikaanshandboeke soos *Afrikaans my Taal 9/10* (1975-1987) en *Afrikaans sy aard en ontwikkeling* (1968-1977) voorgekom. Volgens Saal (2019) is die ontstaan van Afrikaans in die voormelde handboeke omskryf as 'n spontane ontwikkeling waartydens die Nederlandse grammatika en woordeskat "sonder enige buite-invloede" geleidelik in Afrikaans verander het. Hier verwys "buite-invloede" na die invloede van die Khoi-Khoi⁶ en die tale gepraat

⁶ Daar is voortdurende antropologiese, taalkundige en aktivistiese debatte oor hoe die verskillende groepe mense wat dikwels "khoi" of "khoe" genoem word, geklassifiseer kan word (vergelyk

deur die slawe wat tussen 1658 en 1838 van onder andere Suid-Oos Asië na Suid-Afrika gebring is, op Afrikaans. Die voormelde beskrywings van die wordingsgeskiedenis van Afrikaans het ten doel om Afrikaans as 'n kulturele produk van die Afrikaners voor te hou, ten spyte daarvan dat die wordingsgeskiedenis van Afrikaans reeds so vroeg as 1595 by die Khoi-Khoïn begin het (Van Rensburg, 2012:15; 2016:456).

Weens handelsbehoefte het Europese seevaarders sedert 1595 meermale by die Kaap aan wal gegaan. Hier het hulle in kontak met die Khoi-Khoïn gekom, wat tot die ontwikkeling van 'n kontaktaal gelei het om kommunikasie tydens ruilhandel te vergemaklik (Van Rensburg, 2012:17; 2016:456). Die taal van die Khoi-Khoïn was te ingewikkeld vir die Nederlanders om te bemeester en daarom het die Khoi-Khoïn Nederlands gedeeltelik aangeleer vir ruilhandel-doeleindes (Du Plessis, 1999:15; Roux, 2001:63-64; Hugo, 2010:19). 'n Franse seevaarder het in 1655 'n Khoi-woordelys saamgestel waarin 'n aantal Nederlandse woorde voorkom (Van Rensburg, 2012:17). Hierdie lys sluit ook woorde in wat ons vandag steeds in die standaardvariëteit (*more* en *gee* vir die Nederlandse *morgen* en *geven*) én in variëteite soos Kaapse Afrikaans (*wate* vir water, *vagiet* vir vergeet, *gel* vir geld en *han* vir hand) vind (Van Rensburg, 2019:13).

Vanweë die kolonisering van Suid-Afrika deur die Nederlanders het die Khoi-Khoïn groot verliese gelei, soos tydens die pokke-epidemie toe 'n groot aantal van hulle gesterf het, asook die verlies van land aan die hande van die Nederlandse setlaars (Roux, 2001:64). As gevolg van die verliese wat die Khoi-Khoïn gely het, moes hulle vir werksdoeleindes en werksgeleenthede Nederlands aanleer (Du Plessis, 1999:16; Roux, 2001:64; Van Rensburg, 2016:456). Baie van die Khoi-Khoïn het die binneland ingetrek en het hulself veral in die omgewing van die Oranjerivier gevestig. Vandaar die naam Oranjerivierafrikaans vir die variëteit van Afrikaans wat in hierdie area ontstaan het (Du Plessis, 1999:18). Soos die Khoi-Khoïn oor Suid-Afrika getrek het, het Oranjerivierafrikaans ook oor die land versprei. Oranjerivierafrikaans het teen die 19de en 20ste eeu verder versprei na gebiede soos die huidige Noord-Kaap, Namibië, Noord-Wes en Kokstad (Van Rensburg *et al.*, 1997:26).

Teen die 18^{de} eeu het Oranjerivierafrikaans reeds grammatikale eienskappe getoon wat met die huidige Afrikaans ooreenkom, eerder as met die Nederlands wat die Khoi-Khoïn aanvanklik wou aanleer, aldus Van Rensburg (2016:456). Oranjerivierafrikaans het nie net variëteite soos Kaapse Afrikaans beïnvloed nie, maar het ook 'n beduidende invloed op Standaardafrikaans gehad, want 'n aantal plant-, dier- en plekname kom uit Oranjerivierafrikaans, bv. Boegoe en dagga (plantname), kwagga en graatjie (diername), Karoo en Leeu-Gamka (plekname) (Roux, 2001:67).

In Nienaber (1962:11) se verduideliking van bepaalde Oranjerivierafrikaanse woorde (soos “ganna-bos”, “koekemakranka” en “kwagga”) wat in Standaardafrikaans voorkom, maak hy dit af as bloot ontlenings en meen dat die “krom of kombuis-Afrikaans van die werkvolk of bediendes” geen invloed op die ontwikkeling van Afrikaans gehad het nie. Nienaber (1962:11) se verduideliking bevorder nie net die mite oor Afrikaans as die taal van die Afrikaner nie, dit is ook 'n doelbewuste poging om die heterogene aard van Afrikaans, ten opsigte van

Barnard, 2008:61 en Du Plessis, 2019:33). Ons gebruik die term “Khoi-Khoïn” om te verwys na sekere historiese groepe wat die ou Kaapprovinsie en Gariep bewoon het, en die nageslagte van hierdie gemeenskappe (Du Plessis, 2019:33-34). Dit verwys ook na sprekers van die Khoe-tale, wat die Khoekhoe- en Khoekhoegowab-taalgroepe insluit (Du Plessis, 2019:35). Terwyl die Nama wat in Namibië gepraat word geklassifiseer word as Khoekhoegowab, is Suid-Afrikaanse Nama, die taal wat later in hierdie artikel ter sprake kom, 'n Khoekhoe-taal (Du Plessis, 2019:36).

die kreoolgeskiedenis van die taal en die hedendaagse diverse spraakgemeenskap, te onderdruk. Aangesien *Die opkoms van Afrikaans as kultuurtaal* en *Dit was ons erns* as studiemateriaal voorgeskryf is, het die Afrikanernasionalistiese ideologie onderliggend daaraan deel gevorm van skoolleerplanne. Die invloed hiervan het vir jare voortbestaan (Jordaan, 2004:253). Hierdie doelbewuste poging om die Afrikaanse taalgeskiedenis te *verwit*⁷ het 'n wanvoorstelling van Afrikaans in die klaskamer laat voortleef. Daarom meen Esterhuysen (1986:s.p.) die verwronge beeld van Afrikaans is 'n gevolg van die “bewustelike en onbewustelike sosiolinguistiese manipulasie deur sillabusbeplanners, voorskryfkomitees en handboekskrywers”.

Alhoewel daar, soos in die inleiding van hierdie artikel bespreek, in die verlede pogings aangewend is om letterkundeonderrig op skoolvlak te transformeer, het die groot leemte met betrekking tot die insluiting van letterkundige werke wat Oranjerivierafrikaans bevat of die Noord-Kaapse landskap en die inwoners daarvan uitbeeld, selfs in die demokratiese Suid-Afrika voortbestaan. Benewens voormelde leemte ten opsigte van voorgeskrewe werke, word daar ook steeds van leerders verwag om hul interpretasies van literêre werke in die standaardvariëteit aan te bied.

Vanweë die KABV se sosiaalkonstruktivistiese aard⁸ en die voorkeur vir 'n geïntegreerde benadering tot taalonderrig, belooft KHP om daarmee versoenbaar te wees en waardevol te wees vir die onderrig van Afrikaanse taal- en letterkunde. Wat dit betref, voer H. Samy Alim en Adam Haupt (2017:157-174), met spesifieke verwysing na Kaaps, aan dat KHP die moontlikheid bied dat leerders bemagtig word in hulle eie variëteit van 'n taal, blootgestel word aan ander variëteite en leer hoe om hegemoniese vorms van die taal wat histories en voortdurend ervaar word as onderdrukkend en uitsluitend, uit te daag.

Machado, Vaughan, Coppola en Woodard (2017:369) beskou poësie as 'n nuttige beginpunt vir KHP omdat dit lesers en skrywers toelaat om hul geleefde ervarings (agtergronde, perspektiewe en tale) as 'n kennissistiem te gebruik om poësie te skep en te interpreteer. Verder meen hulle die linguistiese en strukturele buigsamheid van poësie moedig uiteenlopende interpretasies en perspektiewe aan en bied leerders die geleentheid om hul interpretasies in hul eie stemme te deel.

Ons neem Machado, Vaughan, Coppola en Woodard se argument as vertrekpunt om in die res van hierdie artikel ondersoek in te stel na die produktiewe moontlikhede wat 'n KHP-benadering tot die onderrig van *Uit die kroes* in die Afrikaansklaskamer kan bied. Soos reeds genoem, fokus ons op twee gedigte: “Ouma Xhau” (Julius, 2020:20) en “Ontheemding” (Julius, 2020:41-42). Eerstens word die temas van elke gedig bespreek, en daarna word praktiese metodes verken waarmee die gedigte in die klaskamer onderrig sou kon word. Die implikasies

⁷ *Verwit* is 'n vertaling van die term “white washing/whitening”. Hierdie konsep verwys na die verskynsel waar Europese afstammelinge hul taal en/of kultuur op 'n nie-Europese taal- en/of kultuurgroep afdwing deur hul taal en/of kultuur as die norm te stel en die invloed van nie-Europese tale of sprekers te verdoes of ignoreer. In die proses word die nie-Europese taal- en/of kultuurgroepe gemarginaliseer en uit die geskiedenis uitgeskryf (Gans, 2012).

⁸ Soortgelyk aan die sosiaalkonstruktivisme-leerbenadering se siening van die verhouding tussen taal, kognisie en sosiokulturele konteks (Lantolf, 2004:1; Kalpana, 2014:28), word taal binne die KABV nie net as 'n instrument vir kommunikasie en denke beskou nie, maar word die kulturele geworteldheid van taal binne spesifieke kontekste ook benadruk. Volgens die KABV is taal 'n kulturele hulpmiddel wat leerders voorsien van “ryk, kragtige en diepgewortelde beelde en idees” waardeur hulle hul identiteite kan uitdruk, sosiale verhoudings kan vestig en hulle leefwêreld kan bestuur (DvBO, 2011:8). Daarom is die KABV versoenbaar met die sosiaalkonstruktivisme-leerbenadering (Van der Merwe, 2014:223; Basson & Le Cordeur, 2018:172).

hiervan vir die aanwending van 'n KHP-benadering in die Afrikaansklaskamer word laastens bespreek.

3. *Uit die kroes in die klaskamer*

3.1 “Ouma Xhau” as 'n portret van 'n vergete voormoeder

Die meeste gedigte in *Uit die kroes* is skynbaar outobiografies. Die bundel bestaan grootliks uit gedigte wat handel oor 'n jong vrou wat, nes Julius (sien Troskie, 2021), grootgeword het in die Noord-Kaap en studeer het aan die Universiteit van die Vrystaat. In gedigte soos “1993” en “Skuld” verwoord die spreker die ervaring van die sogenaamde “born frees” – die generasie wat ná die formele val van apartheid gebore is. In onder andere “Kleur kom tog alleen” ('n intertekstuele verwysing na Antjie Krog se *Kleur kom nooit alleen nie* [2000]) verken die spreker die voortdurende invloed van die koloniale en apartheidsgeskiedenis op die hede, en die fokus is veral op hoe hierdie geskiedenis verweef is met die 21ste-eeuse lewe van 'n jong bruin vrou.

Aan die begin van die bundel is daar 'n reeks gedigte wat nie outobiografies is nie. “Sara”, “Frederik die Hottentot”, “Aurora”, “Amria van Bengale”, “Ouma Xhau” en “Dulcie September” fokus, soos die titels aandui, op verskillende geskiedenis en handel oor spesifieke historiese figure. Hierdie gedigte kan beskou word as “portrette” van die soort figure wat nie tradisioneel in portretkuns verewig is nie. Portretkuns is naamlik hoofsaaklik 'n Europese visuele kunstradisie, een wat histories grotendeels daarop gerig was om “belangrike” figure, veral dié ryk genoeg om 'n portret te laat maak, vir die geskiedenis te verewig (West, 2004:71). Hierdie maghouers was hoofsaaklik wit.⁹ Hedendaagse visuele kunstenaars soos die Amerikaner Kerry James Marshall (Tomkins, 2021) en die Suid-Afrikaner Mary Sibande (Dodd, 2010:467) ondermyn die konvensies van portretkuns deur middel van hulle portrette van swart figure. Sodoende skep hulle 'n kontra-argief, 'n alternatief tot die hoofstroom kunskanon. Alhoewel hulle nie noodwendig hulself besig hou met teoretiese besinning nie, is hulle projekte vergelykbaar met wat Saidiya Hartman (2019:xiii) “critical fabulation” noem: 'n poging om die gapings in die historiese argiewe aan te vul deur te verbeel wat daaruit weggelaat is.

Deur haar woordportrette van historiese figure wat hoofsaaklik nie in die offisiële (Suid-) Afrikaanse geskiedenis en letterkunde vergestaltung gevind het nie, is Julius dus besig met “kritiese versinsels”. Volgens Barbara Boswell (2016:13-14) is baie swart Suid-Afrikaanse vrouedigters besig met 'n vergelykbare projek; 'n projek wat Pumla Dineo Gqola (2010:8), na aanleiding van Toni Morrison, “her-onthou” (*re-memorying*) noem. Ronelda S. Kamfer (2021:184) verwys dan ook na *Uit die kroes* se openingsgedig, “Sara” (Julius, 2020:7), om te beweer dat Julius nie net 'n figuur uit die verlede uitbeeld nie, maar haar ook laat herlewe in die hede: “Julius stel ons voor aan die voorouers, sy neem hulle stories terug uit die geskiedenisboeke en navorsingsopstelle van wit akademici en herplant hulle binne haar eie lewe.” Kamfer beaam dus dat Julius hier besig is met her-onthou. Kamfer (2021:184) sowel as Nathan Trantraal (2021) bring Julius se poëtiese projek in verband met wat Diana Ferrus

⁹ Soos West (2004:97) verduidelik, het ryk mense soms ook portrette van hulle werknemers laat maak, maar was die doel daarvan anders: “Unlike portraits of prominent members of society that were intended to project a message about the power or virtue of their subjects, portraits of the unknown or members of an underclass did not send such signals. In many cases portraits of this underclass breach portrait conventions, and in doing so they give us an insight into how certain societies expressed a fascination with or a disdain for otherness.”

gedoen het in haar gedig “Vir Sara Baartman”. Die Sara waaroor Julius skryf, is nie Sara Baartman nie, maar in “Sara”, soos in Ferrus se gedig, word ’n onderdrukte vrou “reclaim en humanize[...] vanyt ’n anne perspective” (Trantraal, 2021). Julius se portretgedigte kan dus nie net gesitueer word in ’n groter Suid-Afrikaanse swart vroulike poëtiese beweging nie, maar ook in verhouding tot Diana Ferrus se baanbrekende *Afrikaanse* swart feministiese poësie (vir meer oor laasgenoemde, sien Chaudhari, 2013:37).

Boswell (2016:23)¹⁰ kom in haar ondersoek van poësie deur hedendaagse swart Suid-Afrikaanse vroueskrywers tot die gevolgtrekking dat hulle die proses van her-onthou aanwend ter wille van ’n herstellende etiek, “a restorative ethic”:

Who or what needs to be restored? The gaps in and distortions of history, which has produced black women as objects, and also those subjects fragmented and abjected by colonial-apartheid practices and ideologies which rendered certain bodies more human than others. (Boswell, 2016:24)

In *Uit die kroes* as geheel en veral in haar portretgedigte is Julius besig met dieselfde projek, met die herstel van ’n geskiedenis wat vol gapings is, wat betref die genealogie van die swart en bruin vrou. Een van die portretgedigte waarin hierdie geskiedenis implisiet, deurdat dit juis ’n Noord-Kaapse vrou verbeel, geskakel word met die outobiografiese gedigte wat in die hede afspeel, is “Ouma Xhau” (Julius, 2020:20):

Ouma Xhau

Op ’n tyd was o’s jagters van wilde diere
nou’s o’s oppassers van bok en skaap
het Ouma Xhau vêrweg gesê

so lê die geskiedenis van my mense
hierin lê die geskiedenis van my mense ongeveer
hierin wys die gulsigheid van die setlaarsmens
hierin sien jy die wee van ’n volk

hoor nou die woord van die hotnot

Weg.
Wég kyk God.

Ouma Xhau se naam impliseer dat sy ’n afstammeling is van een van die inheemse mense¹¹ van wat vandag die Noord-Kaap genoem word – ’n landelike en ylbewoonde gedeelte van Suid-Afrika se binneland. Ouma Xhau deel met die leser die geskiedenis van haar mense: hoe hulle oorspronklike jagtersversamelaarsleefwyse uitgeroei is deur die “gulsigheid” van koloniale setlaars. In strofe drie word ’n hoogdrawende, amper Bybelse, imperatief gejuks taponeer

¹⁰ Boswell (2016:15) verwys trouens ook na Diana Ferrus se Engelstalige poësie.

¹¹ Manvir Singh (2023) voer aan dat dit problematies is om na mense te verwys as “indigenous”, omdat hierdie bewoording spruit uit ’n koloniale konteks waarin gekoloniseerde mense geklassifiseer word saam met diere en plante, en geassosieer word met wilde primitiwiteit. Hy bevraagteken ook waar die grense lê van wie as inheems mag identifiseer. In die Suid-Afrikaanse konteks kan daar ook verwys word na die verskillende tye wat verskillende groepe pre-koloniale mense na Suidelike Afrika toe gekom het (Barnard, 2008:61). Nietemin erken Singh ook dat die konsep *inheemsheid* van politieke waarde kan wees omdat dit solidariteit tussen verskillende groepe kan bewerkstellig en dit is om hierdie rede, en by gebrek aan ’n beter term, dat ons die term “inheems” gebruik.

met 'n rassistiese term – hierdie reël verklaar dat die gedig gelees moet word vanuit die perspektief van 'n gemarginaliseerde en onderdrukte vrou, en die leser word beveel om na haar “woord” te luister. Die laaste strofe is dubbelsinnig: gebruik Ouma Xhau “God” as 'n kragwoord en sê sy vir die leser om tóg ook weg te kyk van haar vernedering (of vir die setlaars om weg te gaan); of stel sy dat God nie haar lot aanskou het nie, dat geen regverdige god hierdie geskiedenis sou toelaat nie?

Lynthia Julius is nie die eerste Afrikaanse skrywer om te dig oor Suid-Afrika se inheemse mense nie. In Helize van Vuuren (vergelyk 2016:119-122 en 133-136) se *A Necklace of Springbok Ears: /Xam Orality and South African Literature* bespreek sy byvoorbeeld gedigte oor Khoi-Khoi-mense deur Afrikaanse skrywers soos D.J. Opperman en Wilma Stockenström. Die verskil in die geval van Lynthia Julius se gedigte is nie bloot dat sy, om vir Spivak (1988:271-313) te parafraseer, self die “subaltern” is wat praat nie, maar ook dat sy die geskiedenis van 'n karakter soos Ouma Xhau implisiet verbind met die lewens van bruin mense in die Noord-Kaap vandag. Dit is hierdie verband tussen die verlede en hede wat 'n KHP-benadering tot die gedig sal beklemtoon. In die res van hierdie afdeling bespreek ons sommige van die maniere waarop hierdie klem in die klaskamer kan uitspeel.

In die portretgedig “Ouma Xhau” is 'n ouer spreker aan die woord en vertel aan die leser die geskiedenis van haar mense en hoe hulle deur die gulsigheid van die “setlaarsmense” beroof is. Hierdie vertelling is 'n voortsetting van die orale tradisie, wat kenmerkend is van baie Afrikakulture (Van Niekerk, 2018:81). Hier sal dit waardevol wees om die orale tradisie in die onderrig van die gedig te betrek. Eerstens moet opvoeders die orale tradisie aan leerders verduidelik sodat hulle die kulturele relevansie daarvan begryp. Dit stel leerders ook bloot aan 'n spesifieke literêre tradisie en die konvensies daarvan. Om die geskiedenis van Ouma Xhau se mense te verken, kan opvoeders sommige leerders (wat as Nama of Nama-afstammeling¹² identifiseer) vra om meer historiese konteks te bied. Andersins moet opvoeders beeldmateriaal kry waarin dié betrokke groep oor hul geskiedenis praat.

In strofe twee word die verlies van Ouma Xhau se mense aangeraak. Hierdie verlies word direk aan die koloniste gekoppel. Benewens die materiële verlies, is dit ook belangrik om aspekte soos kulturele verlies aan te spreek. Die verskeie kulturele verliese wat hier relevant is, sluit in die sterwende inheemse tale, die marginalisering van die Khoi-Khoi in die ontwikkeling van Afrikaans (Van Rensburg, 2016:456; Saal, 2019) en hoe die orale tradisies van die Khoi-Khoi geappropriëer is, byvoorbeeld in Afrikaanse kinderverhale, soos die Jakkals en Wolf-stories (Esterhuyse, 1986:106 en Van Niekerk, 2018:93). In hierdie opsig is dit veral belangrik om leerders wat as afstammeling identifiseer die ruimte te gee om hul geleefde ervaringe van voorgenome verliese, of dié van hul voorouers, te deel.

Uiteindelik kan die opvoeder orale tradisies ook as 'n assesseringsbron gebruik. Dit kan gedoen word deur leerders die geleentheid te bied om orale tradisies op verskeie maniere voort te sit, byvoorbeeld deur tradisionele storievertelling in kleiner groepe of vir die hele klas; of deur middel van 'n meer kontemporêre orale tradisie – rap.¹³ Opvoeders kan die skakel tussen

¹² Die Nama-mense, oftewel Naman, Namakwa, or Namaqua is 'n Khoi-Khoi groep wat die Noordelike dele van Suidelike Afrika bewoon het (en hul nageslagte) en 'n spesifieke Khoi-Khoi-taal (ook Nama genoem) gepraat het (Du Plessis, 2019:34). Daar is nog mense wat as Nama identifiseer en volgens Menán du Plessis (2019:34) is dit een van die min Khoi-Khoi-tale wat vandag nog 'n redelike hoeveelheid sprekers het.

¹³ Soos Annie Kloppe (2017:22) verkies ons om die woord “rap” eerder as die Afrikaanse vertaling “kletsrym” te gebruik, aangesien laasgenoemde nie die kulturele konteks waarin die kunsvorm ontwikkel het, voldoende kommunikeer nie.

tradisionele orale vertelling en rap duidelik maak deur te verwys na bekende Afrikaanse kunstenaars wat reeds rap beoefen as 'n voortsetting van tradisionele mondelinge literatuur. Hier kan die opvoeder verwys na die gewilde kunstenaar V.I.T.O wat gereeld oor sy Khoi-Khoi-herkoms rap. Tydens 'n onderhoud noem hy dat hy doelbewus in Nama-Afrikaans rap want dit is sy manier om vas te hou aan sy kultuur en sy tradisies (Anoniem, 2016). Hy gaan voort en noem dat hy rapmusiek gebruik om die stories van sy plek en sy mense te vertel. Opvoeders kan die opdrag meer spesifiek maak deur leerders aan te moedig om verbale portrette van historiese Khoi-Khoi-figure te skep. Die leerders kan die portrette deur tradisionele storievertelling of rap vir die klas aanbied. Dit sal leerders blootstel aan 'n belangrike deel van Suid-Afrikaanse geskiedenis en dit sal 'n voortsetting wees van 'n jarelange literêre en kulturele praktyk. Verder, deur rap as 'n vorm van orale uitdrukking in die klaskamer te gebruik, benadruk die opvoeder ook die vloeibaarheid van kulturele praktyke, soos die KHP-benadering voorhou.

Hip hop-pedagogie is dan ook 'n sentrale aspek van beide KRP en KHP. Gloria Ladson-Billings (2017:150), een van die ontwikkelaars van KRP, verduidelik dat hip hop sentraal is tot haar pedagogiek omdat dit 'n kultuurvorm is waarvan leerders wat gewoonlik gemarginaliseer is in die onderwysstelsel dikwels kennis dra. Leerders bring hierdie kennis na die klaskamer toe en opvoeders kan dit gebruik as 'n vertrekpunt vir die leerproses (Wong & Peña, 2017:151 en 122-123). Die verskil tussen KRP en KHP is dat KHP nie net die leerders se kennis (van, byvoorbeeld, hip hop) gebruik as vertrekpunt om hulle te leer wat die opvoeder hulle in elk geval wou leer nie: "CSP is about complicating, sustaining, and extending what is important to students and their lives, not just what is important to educators and their agendas, whether their agendas are social justice-driven or not" (Wong & Peña, 2017:125).

Wanneer leerders dus na aanleiding van "Ouma Xhau" aangemoedig word om 'n rapportret te skep, gaan dit nie net daaroor dat hulle leer oor orale literatuur, rap en die spesifieke geskiedenis van die persoon oor wie hulle rap nie. Dit gaan eerder daaroor dat hulle die geleentheid gegee word om geassesseer te word vir tegnieke waarvoor hulle beskik en waarvoor hulle omgee, en om die vloeibare kulture waarin hulle gesitueer is te onderhou en te ontwikkel.

3.2 "Ontheemding" as selfportret

In Tenita Kidelo (2019:352) se resensie van *Uit die kroes* beweer sy dat die bundel se voorblad 'n selfportret is. Moontlik bedoel sy dit metafores, aangesien die kuns op die voorblad afkomstig is van shutterstock/deeworxdesigns en ook nie lyk soos Julius nie. Op 'n meer simboliese vlak kan die figuur op die voorblad met haar bruin vel, uitdagende blik en groot bos hare wel gesien word as verteenwoordigend van die outobiografiese spreker van gedigte soos "1993", "Skuld", "Die hulp" en "Kroes". In 'n onderhoud met Bernard Odendaal (2020) sê Lynthia Julius "[d]ie dame op die voorblad lyk ook soos die vrouens lyk wat ek die meeste om is", en sy noem ook dat die "hangsel" by die vrou op die voorblad se nek "sinspeel op die kettings wat daar soms om slawe se nekke vasgemaak is". Sy suggereer dus dat die portret op die voorblad skakel met beide die gedigte wat handel oor die geskiedenis en dié wat handel oor die hede. 'n Verband tussen die twee soorte gedigte word ook geïmpliseer en daar kan aangevoer word dat die voorblad funksioneer as beide 'n portret van 'n historiese vrou en as 'n tipe selfportret.

Hedendaagse probleme wat verband hou met identiteit word eksplisiet in verband gebring met 'n geskiedenis van onderdrukking en ook talige diskriminasie in die gedig "Ontheemding" (Julius, 2020:41-42). Die gedig gaan oor die verhouding tussen 'n ma en dogter, en op hierdie

manier funksioneer dit as 'n skakel tussen die gedigte in die bundel wat handel oor voorouers en dié wat handel oor die hedendaagse ervarings van 'n jong bruin vrou (Troskie, 2021). Die spreker van die gedig is só 'n jong vrou wat vertel oor die ervarings van haar ma en hoe haar ma minder van die Nama-kultuur vervreemd is as sy. In strofe twee word die ma byvoorbeeld gelykgestel aan woorde en aspekte wat die spreker met Nama-identiteit assosieer:

My ma is suurdeegbrood en Namastap
 xhoulag en xhit
 Okiep- en Bergsigmens
 sy kan in Nama tel tot tien
 toe ek nou die dag traai toe kom ek net by drie

In hierdie strofe is dit duidelik dat taal (Namawoorde soos “xhoulag”¹⁴ en “xhit”¹⁵) net soveel deel vorm van kulturele identiteit as aspekte soos kos (“suurdeegbrood”) en dans (“Namastap”). Die spreker van die gedig ken, anders as haar ma, nie baie Namawoorde nie – sy kan net tot by drie tel in die taal. Verlies van taal word voorgelê as 'n tipe tuisloosheid of ontheemding – iets wat veroorsaak dat die spreker nie behoort nie.

Al ken haar ma meer Nama as sy, is sy ook vervreemd van Nama-identiteit. Taal is 'n aspek van haar kulturele identiteit wat sy (ten minste gedeeltelik) behou het, maar sy het nie meer toegang tot Nama-godsdiens nie: “sy het nie antwoorde / as ek vra wie die god van die Nama is nie”. Beide die figure ervaar dus ontheemding, in verskillende mates.

Terwyl verlies aan kulturele identiteit in die gedig verken word, word kulturele essensialisme ook daardeur uitgedaag deurdat die heterogeniteit in die bruin gemeenskap verken word (sien Kidelo, 2019:352 en Trantraal, 2020). Hier is daar sprake van die kritiese omgaan met eie kulturele praktyke wat Alim en Paris (2017:9-10) voorstaan, deurdat diskriminasie binne 'n spesifieke gemeenskap uitgebeeld word. Die spreker van die gedig is gebore in Xhoeroepoort, maar trek later saam met haar ma Kimberley toe. Haar omgewing verander haar (“Ek is toe verkimberley, 'n whyster gemaak”), maar sy kan nooit heeltemal by enige plek inpas nie as gevolg van hoe sy praat. Die spreker se identiteit word beïnvloed deur die verskillende ruimtes waarin sy gebly het en die verskillende gemeenskappe waarin sy haarself bevind, en die veelvuldigheid van haar identiteit veroorsaak dat ander teen haar diskrimineer op grond van haar taalgebruik.

Die kwessie van verlies aan taal staan dus sentraal in “Ontheemding”. Julius koppel die verlies van taal aan 'n tuisloosheid. Hierdie tuisloosheid wissel vanaf 'n tuisloosheid binne die Afrikaanse spraakgemeenskap in Kimberley (weens die invloed van Nama op haar Afrikaans) tot 'n tuisloosheid binne die taalgemeenskap in Springbok (weens haar blootstelling aan ander variëteite van Afrikaans).

'n Belangrike aspek in hierdie gedig is die insluiting van Nama-Afrikaans, met woorde soos “Xhoerepoort”, “xhoulag” en “xhit”. Alim en Haupt (2017:157) meen leerders se kulturele en taalkundige kennis word gewoonlik bloot as 'n vertrekpunt gebruik om die meer “aanvaarbare akademiese” kennis van die skoolstelsel te verwerf. In die konteks van die gedig “Ontheemding” beteken dit leerders behandel 'n gedig wat in 'n omgangsvariëteit soos Oranjerivierafrikaans geskryf is, maar steeds word daar van hulle verwag om hul interpretasies van die gedig in die standaardvariëteit aan te bied. Wanneer ons dit het oor 'n KHP-benadering tot die onderrig van “Ontheemding” gaan dit nie net oor die variëteit waarin die gedig geskryf

¹⁴ Xhoulag beteken om hardop te lag.

¹⁵ Xhit verwys na 'n uitroep van plesier/lekkerkry.

is nie, maar ook hoedat die variëteite wat die leerders self praat by die onderrig- en leerproses betrek word.

Tydens die onderrig van die gedig kry opvoeders die geleentheid om die verskillende variëteite van Afrikaans in die klaskamer te bespreek. In hierdie opsig kan die opvoeder veral die deurslaggewende rol van die Khoi-Khoen in die ontwikkeling van Afrikaans benadruk.¹⁶ As deel van 'n KHP-benadering, is dit 'n manier om kritiese taalbewustheid by die leerders te kweek. Deel van Siegel (2006:167-168) se drie komponente van kritiese taalbewustheid sluit in dat leerders se kennis oor die grammatika van hul taalvariëteit deel van die onderrig- en leerproses gemaak moet word. Hier kan sprekers van Nama-Afrikaans in die klaskamer se kennis betrek word deurdat hulle die woorde aan die klas kan verklaar. Sodoende versterk die opvoeders die waarde van die leerders se kennisvondste wat hulle na die klaskamer toe bring. Aangesien taal wesentlik deel uitmaak van kultuur, moet die opvoeder veral hier ruimte maak dat leerders hul interpretasies van die gedig in hul eie variëteit aanbied.¹⁷

Wanneer dit kom by assessering, kan opvoeders die leerders self toelaat om gedigte te skryf oor hul eie ervaringe van taalideologieë. Die opvoeder kan die opdrag formuleer as 'n tipe selfportretgedig. As deel van 'n KHP-benadering, is dit 'n manier om kritiese taalbewustheid by die leerders te kweek. Eerstens bied die selfportretgedig-opdrag die geleentheid vir leerders om nadenkend om te gaan met hul eie gevoel van behoort en hul eie taalideologieë. Tweedens moet leerders veral aangemoedig word om die selfportretgedig in hul eie variëteit te skryf. Sodoende word die leerders se kulturele en taalkundige kennis gebruik om idees rondom gepaste taalgebruik en taalburgerskap te ondersoek. Laastens kan opvoeders leerders ook toelaat om die gedig voor te lees of op te voer as gesproke digkuns.

Gesproke digkuns kombineer die konvensies van digkuns met 'n *performance*-element.¹⁸ Hier kan leerders hul stem en gebare gebruik om die selfportretgedig se betekenis te verryk. Deur die leerders toe te laat om hulle gedigte op te voer, kry ander leerders blootstelling aan beide die woordeskat en die klankstelsel van die ander variëteite van Afrikaans. Dit is enersyds 'n manier om die (opvoedkundige) waardigheid van die betrokke variëteit te verhoog en andersyds benadruk dit die kultureel-pluralistiese aard van die Afrikaanse spraakgemeenskap. Soos in die geval met rap, kan gesproke digkuns ook beskou word as 'n voortsetting van die orale literêre tradisie en kan hierdie oefening die geleentheid bied om die konvensies van hierdie tradisie in die klaskamer te verken.

Benewens vir diskriminasie op grond van taalgebruik, word geslagsgebaseerde onderdrukking ook in die gedig verken. Die verhouding tussen geslagsgebaseerde geweld en ekonomiese ontmagtiging word duidelik gemaak, en deur assonansie beklemtoon, wanneer die spreker in versreëls 17 en 18 sê “ek het gesien wat armgatgeid aan mens kan doen / dit word 'n mak-hou-kou waarin mans jou afknou”. Deel van 'n KHP-aanslag tot onderrig is om leerders aan te moedig om krities om te gaan met hul eie kulturele praktyke en die wyse waarop

¹⁶ Opvoeders kan die teks *So kry ons Afrikaans* deur Christo van Rensburg raadpleeg vir meer inligting oor die rol van die Khoi-Khoen tydens die ontwikkeling van Afrikaans.

¹⁷ Aangesien dit hier handel oor interpretasie en begrip val die fokus meer op die inhoud van die leerder se interpretasies eerder as die taalkundige korrektheid van hul antwoorde.

¹⁸ Volgens Krehel (2003:21) is gesproke digkuns 'n effektiewe pedagogiese hulpmiddel om die skakel tussen geskrewe en gesproke taal vir die leerders te illustreer, help dit met konseptuele woordeskatontwikkeling, verhoog dit begrip en verbeter dit leesvlotheid. Vanweë die sosiale aard van gesproke digkuns (d.w.s. die interaksie met luisteraars), voldoen dit ook aan die oortuiging van die sosiaal-konstruktivistiese benadering dat leerders kennis en vaardighede op 'n interaktiewe wyse moet verwerf.

diskriminerende gedrag onder die dekmantel van kultuur voortgesit word. Hierdie versreëls stel opvoeders in staat om die kwessie van geslagsgebaseerde onderdrukking – wat ’n baie relevante kwessie in die Suid-Afrikaanse konteks is¹⁹ – en die manier waarop verskillende vorms van onderdrukking oorkruis (vergelyk Crenshaw, 2010:155 vir ’n bespreking van hoe kruispuntfeminisme in die klaskamer onderrig kan word) te verken. Hier kan leerders nadenkend omgaan met die wyse waarop (hul eie en ander se) kulturele oortuigings ’n bydrae lewer tot dié maatskaplike probleem en hoedat die vloeibaarheid van kultuur ruimte skep om persepsies rondom gender en genderrolle te herbedink.

5. Gevolgtrekking

“Ouma Xhau” en “Ontheemding” is net twee voorbeelde van gedigte uit Julius se digbundel wat in die letterkundeklaskamer op ’n KHP-wyse onderrig kan word. Die gedigte bied die geleentheid vir leerders om nie net hulle eie kennis en kulturele praktyke in die leerproses aan te wend nie, maar ook vir leerders uit ander dele van die land of wat nie Nama-Afrikaans praat nie die kans om blootgestel te word aan kulturele praktyke en taalvariëteite waarmee hulle nie bekend is nie. Die belang van die bewaring van gemarginaliseerde taal- en kultuurpraktyke word eksplisiet in die gedigte vooropgestel, en in hierdie opsig is die gedigte tematies besig met ’n her-onthou van en herstel aan onopgetekende geskiedenis en sluit dit goed aan by KHP se etiek van kritiese kulturele handhawing.

BIBLIOGRAFIE

- Alim, HS & Haupt, A. 2017. Reviving Soul(s) with Afrikaans: Hip Hop as Culturally Sustaining Pedagogy in South Africa. In Paris & Alim (eds). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press, pp. 157-174.
- Alim, HS & Paris, D. 2017. What is Culturally Sustaining Pedagogy and Why Does It Matter? In Paris & Alim (eds). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press, pp. 1-21.
- Amardien, F. 2023. Afrikaans Huistaal se voorgeskrewe gedigte vir matrieks: Faeed Amardien se mening. *LitNet*. <https://www.litnet.co.za/afrikaans-huistaal-se-voorgeskrewe-gedigte-vir-matrieks-faeed-amardien-se-mening/>. [27 Augustus 2023].
- Anoniem. 2016. Op pad met Afrikaans – V.I.T.O., die rymkletser van Okiep. *My Afrikaans*. <https://www.youtube.com/watch?v=O-bpV8HW94> [4 April 2023].
- Barnard, A. 2008. Ethnographic analogy and the reconstruction of early Khoekhoe society. *Southern African Humanities*, 20:61-75.
- Basson, E & Le Cordeur, M. 2018. Kaapse Afrikaanse idiomatiese uitdrukkings as hulpmiddel vir ’n meer inklusiewe Afrikaanse huistaalklaskamer. *Stilet*, 30(1&2):169-187.
- Basson, E. 2022a. Van daar na waar? ’n Oorsigtelike blik op die herstandaardiseringsdebat van Afrikaans. *LitNet Akademies*, 19(1):105-137.
- Basson, E. 2022b. Herstandaardisering aan die hand van skoolhandboeke vir die legitimering van Kaapse Afrikaans. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 62(4):764-788.
- Boswell, B. 2016. “Conjuring up her wholeness”: Post-transitional black South African women’s poetry and its restorative ethic. *Scrutiny*2, 21(2):8-26.
- Chaudhari, S. 2013. Plek, geheue en identiteit in twee gedigte van Diana Ferrus. *Stilet*, 25(1):34-47.
- Crenshaw, KW. 2010. Close Encounters of Three Kinds: Teaching Dominance Feminism and Intersectionality. *Tulsa Law Review*, 46(1):151-190.

¹⁹ Sien George (2020) en Maluleke (2020) vir meer besonderhede oor geslagsgebaseerde geweld in Suid-Afrika.

- Departement van Basiese Onderwys. 2011. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring Graad 10-12: Afrikaans Huistaal. Pretoria: Government Printing Works.
- Dodd, A. 2010. Dressed to thrill: the Victorian postmodern and counter-archival imaginings in the work of Mary Sibande. *Critical Arts: A Journal of South-North Cultural Studies*, 24(3):467-474.
- Du Plessis, M. 2019. The Khoisan Languages of Southern Africa: Facts, Theories and Confusions. *South-North Cultural and Media Studies*, 33(4-5):33-54.
- Du Plessis, S. 1999. 'n Sosiolinguistiese blik op die Oranjerivierafrikaans in "Broerse" van Hans du Plessis. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Johannesburg. Randse Afrikaanse Universiteit.
- Esterhuyse, JS. 1986. *Taalapartheid en skoolafrikaans*. Emmarentia: Taurus Uitgewers.
- George, L. 2020. "Gender-Based Violence against Women in South Africa." *Ballard Brief*. <https://ballardbrief.byu.edu/issue-briefs/gender-based-violence-against-women-in-south-africa> [1 Maart 2023].
- Gqola, PD. 2010. *What is Slavery to Me?: Postcolonial/Slave Memory in post-apartheid South Africa*. Johannesburg: Wits University Press.
- Hartman, S. 2019. *Wayward Lives, Beautiful Experiments: Intimate Histories of Social Upheaval*. London: Serpent's Tail.
- Haupt, A, Williams, Q, Alim, HS & Jansen, E. 2019. *Neva Again: Hip Hop Art, Activism and Education in Post-Apartheid South Africa*. Cape Town: HSRC Press.
- Hendricks, F. 2016. The nature and context of Kaaps: a contemporary, past and future perspective. *Multilingual Margins*, 3(2):6-39.
- Hugo, D. (red.). 2010. *Halala Afrikaans*. Pretoria: Protea Boekhuis.
- Irizarry, JG. 2017. 'For Us, By Us': A Vision for Culturally Sustaining Pedagogies Forwarded by Latinx Youth. In Paris & Alim (eds). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press, pp. 83-98.
- Jordaan, AM. 2004. Mites rondom Afrikaans. PhD-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Julius, L. 2020. *Uit die kroes*. Kaapstad: Kwela.
- Kalpana, T. 2014. A Constructivist Perspective on Teaching and Learning: A Conceptual Framework. *International Research Journal of Social Sciences*, 3(1):27-29.
- Kamfer, RS. 2021. *Uit die kroes* (Lynthia Julius). *Tydskrif vir Letterkunde*, 58(1):184-185.
- Kidelo, T. 2019. UIT DIE KROES: 'n Noord-Kaapse stem oor bruin- en vrouwees. *Stilet*, 31(1&2):352-354.
- Klopper, A. 2017. Identiteitskonfigurasies in wit Afrikaanse rap-musiek met spesifieke verwysing na Die Antwoord, Jack Parow en Bittereinder. PhD-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Koen, D. 2023. Afrikaans Huistaal se voorgeskrewe gedigte vir matrieks: Dewald Koen se mening. *LitNet*. <https://www.litnet.co.za/afrikaans-huistaal-se-voorgeskrewe-gedigte-vir-matrieks-dewald-koen-se-mening/> [28 Februarie 2023].
- Krehel, S. 2003. Poetry Performances in the Elementary Classroom. *Michigan Reading Journal*, 35(3):20-23.
- Kulsen, A. 2006. *Zita*. Midrand: LAPA.
- Lantolf, J. (ed.). 2004. *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Machado, E, Vaughan, A, Coppola R & Woodard, R. 2017. Lived Life through a Colored Lens: Culturally Sustaining Poetry in an Urban Literacy Classroom. *Language Arts (Poetry)*, 94(6):367-381.
- Maluleke, R. 2020. Crimes against women in South Africa, an analysis of the phenomenon of GBV and femicide. Womens Charter Review. https://www.parliament.gov.za/storage/app/media/1_Stock/Events_Institutional/2020/womens_charter_2020/docs/30-07-2020/A_Statistical_Overview_R_Maluleke.pdf [1 Maart 2023].
- Nienaber, GS & Nienaber, PJ. 1958. *Die opkoms van Afrikaans as kultuurtaal*. Pretoria: JL van Schaik Bpk.
- Nienaber, GS, Nienaber, PJ & Nienaber, CJM. 1962. *Dit was ons erns – Die ontwikkeling van die Afrikaanse taal, letterkunde, boek en tydskrif*. Kaapstad: Nasionale Handelsdrukkery Bpk.
- Odendaal, B. 2020. Onderhoud met Lynthia Julius (*Uit die kroes*). *Versindaba*, <https://versindaba.co.za/tag/uit-die-kroes-lynthia-julius/> [6 Desember 2022].

- Paris, D & Alim, HS. (eds). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press.
- Roux, SP. 2001. 'n Kritiese bespreking van taalverandering met verwysing na Afrikaans en sy variëteite. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Bloemfontein. Universiteit van die Vrystaat.
- Saal, E. 2019. ATR-komvandaan-seminaar 2019: Van “brokwa” tot “broodgoed” – op reis met Oranjerivierafrikaans (Gariëp-Afrikaans). *LitNet*. <https://www.litnet.co.za/atr-komvandaan-seminaar-2019-van-brokwa-tot-broodgoed-op-reis-met-oranjerivierafrikaans-gariëp-afrikaans/> [13 Maart 2023].
- Saal, E. 2020. Afrikaanse dialekte in die klaskamer: Kô lat ôs praat – 'n onderhoud met Elvis Saal. Onderhoud gevoer deur Cliffordene Norton en Naomi Meyer. *LitNet*. 26 Augustus 2020.
- Schultz, A & Le Cordeur, M. 2019. Die onderrig van Letterkunde in die Verdere Onderwys- en Opleidingfase binne die raamwerk van die Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 59(4):545-561.
- Siegel, J. 2006. Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17:157-174.
- Singh, Manvir. 2023. It's Time to Rethink the Idea of the “Indigenous”. *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2023/02/27/its-time-to-rethink-the-idea-of-the-indigenous> [8 Maart 2023].
- Spivak, GC. 1988. Can the Subaltern Speak? In Nelson & Grossberg (eds). *Marxism and the Interpretation of Culture*. London: Macmillan Education, pp. 271-313.
- Steyn, P. 2023. Matriek-gedigte: Tata Krog, hallo kritici. *Netwerk24*. [Aanlyn]. <https://www.netwerk24.com/netwerk24/nuus/onderwys/matriek-gedigte-tata-krog-hallo-kritici-20230122>. [19 Augustus 2023].
- Tomkins, C. 2021. The Epic Style of Kerry James Marshall. *The New Yorker*, <https://www.newyorker.com/magazine/2021/08/09/the-epic-style-of-kerry-james-marshall> [5 Desember 2022].
- Trantraal, N. 2020. 'Coloured' kom nooit alleen nie. *Netwerk24*. <https://www.netwerk24.com/netwerk24/kunste/boeke/coloured-kom-nooit-alleen-nie-20200425> [5 Desember 2022].
- Troskie, E. 2020. Lynthia Julius: 'Ek vee nie my geskiedenis uit my hare uit nie.' *Klyntji* <https://klyntji.com/joernaal/2020/6/30/lynthia-julius-uit-die-kroes> [5 Desember 2022].
- Van den Heever, R (red.). 1988. *Afrikaans en bevryding*. Kaapstad: Kaaplandse Professionele Onderwysersunie.
- Van der Merwe, M. 2014. Taakgerigte taalkunde-onderrig in die hoërskool binne 'n kommunikatiewe raamwerk. *Journal for Language Teaching*, 48(2):217-231.
- Van der Merwe, J. 2020. Resensie: Uit die kroes (Lynthia Julius). *Versindaba*. <https://versindaba.co.za/2020/07/06/resensie-uit-die-kroes-lynthia-julius/> [6 Desember 2022].
- Van Niekerk, Jacomien. 2018. Afrikaans stories of Jackal and Hyena: Oral and written traditions. *Tydskrif vir Letterkunde*, 55(3):80-95.
- Van Rensburg, C, Davids, A, Ferreira, S, Links, T & Prinsloo, K. (reds.). 1997. *Afrikaans in Afrika*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Van Rensburg, C. 2012. *So kry ons Afrikaans*. Pretoria: Lapa Uitgewers.
- Van Rensburg, C. 2016. Die vroegste Khoi-Afrikaans. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(2-1):454-476.
- Van Rensburg, C. 2019. The First Afrikaans. *Critical Arts*, 33(4-5):10-19.
- Van Vuuren, H. 2016. *A Necklace of Springbok Ears – /Xam Orality and South African Literature*. Stellenbosch: African SUN Media.
- West, S. 2004. *Portraiture*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, C & Peña, C. 2017. Policing and Performing Culture: Rethinking “Culture” and the Role of the Arts in Culturally Sustaining Pedagogies. In Paris & Alim (eds). *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World*. New York: Teachers College Press, pp. 117-138.