

Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding

Petrus A Swarts

13233068

Proefskrif voorgelê ter gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad
Philosophiae Doctor in **Fakulteit Opvoedkunde** aan die Potchefstroomkampus van
die Noordwes-Universiteit

Promotor: **Dr JA Rens**

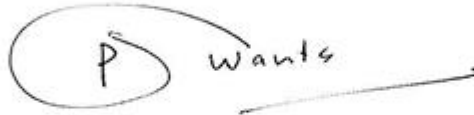
Mede-Promotor: **Dr LO de Sousa**

Mei 2016



VERKLARING / DECLARATION

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling / proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

A handwritten signature in black ink. It consists of a large, stylized letter 'P' enclosed in a circle, followed by the name 'Wants' written in a cursive script. A long horizontal line extends from the end of the signature to the right.

Handtekening / Signature

22 Oktober 2015

Datum / Date

Kopiereg©2016 Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus)

Alle regte voorbehou

To live in a social world is to experience and reflect upon it daily.

(Saldaña, 2011:31)

Hierdie studie word opgedra aan my ouers,

Petrus en Helena.

Jul nederigheid en harde werk is en bly steeds vir ons as kinders
'n bron van inspirasie.

DANKBETUIGINGS

Because your loving kindness is better than life,
my lips shall praise you

Psalm 63:3

My opregte dank en waardering aan die volgende rolspelers met die voltooiing van hierdie studie:

- Drs Julialet Rens (promotor) en Luiza De Sousa (mede-promotor) vir die bekwame professionele leiding, mentorsrol en deurlopende inspirasie verleen tydens dié studie.
- Die Departement van Basiese Onderwys (Dr Kenneth Kaunda Distriksmunisipaliteit) in Noordwes, onder andere Dr Motara vir die goedkeuring verleen om hierdie studie in skole te mag doen.
- Die skoolhoofde en onderwysers van die sewe skole wat by hierdie studie betrek was.
- Rita van Wyk vir die professionele taalversorging van die proefskrif.
- Me Susan Van Biljon vir die tegniese uitleg van die proefskrif.
- Prof. Casper Lessing vir die nasien van die bibliografie.
- Al my akademiese vriende by die Fakulteit Opvoedingswetenskappe (Potchefstroomkampus, Noordwes-Universiteit) sowel as die Eenheid vir Oop-afstandsleer (EOAL) vir jul belangstelling en aanmoediging met my studies.

- My broers en susters Jannie, Hennie, Eileen, Clarie en Sywie insluitende Patty vir die begrip wat julle getoon het vir my afwesigheid in jul lewens.
- Personeellede van beide die Ferdinand Postma en Opvoedkunde Biblioteek vir jul onbaatsugtige hulp met die aanvra en opspoor van bronne.

Alles tot Sy eer!

OPSOMMING

DIE FASILITERING VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LEWENSORIËNTERING DEUR OMGEWINGSOPVOEDING

Trefwoorde: *Lewensoriëntering, sosiale verantwoordelikheid, omgewingsverantwoordelikheid, fasilitering, omgewingsopvoeding, ervaringsleer, onderrig-en-leerpraktyke, plekgebaseerde opvoeding.*

Die oorkoepelende doel met hierdie plaaslike studie was om pedagogies te bepaal tot watter mate die onderrig-en-leerpraktyke van sewe graad 10 LO-onderwysers (as deelnemers aan hierdie studie) in die Tlokwe (voorheen Potchefstroom) munisipale streek 'n bydra tot betekenisgewing aan die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gelewer het. Voorgenoemde is tot uitvoering gebring deur 'n empiriese ondersoek wat op kwalitatiewe navorsingsmetodes berus het. Die navorsingsbevindinge van hierdie ondersoek, wat beide nie-deelnemende, gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid ingesluit het, was vanuit 'n pedagogiese oogpunt nie verrassend nie. Behalwe dat elke deelnemer vanweë sy/haar sosiale konteks die lesonderwerpe wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aanspreek op verskillende maniere interpreteer, word uitdagings ervaar rondom die implementering van 'n geskikte onderrig-en-leerstrategie om sosio-omgewingsaangeleenthede vir leerders betekenisvol te ontsluit. Die gevolgtrekking is dat 'n gaping bestaan tussen dit wat LO-beleidsdokumente en literatuur as ideaal stel vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid en dit wat inderdaad in klaskamers gebeur. Hierdie gevolgtrekking vorm die basis waarop 'n voorgestelde riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding daargestel word.

In die lig van die voorafgaande word die bydrae van hierdie studie gegrond in die verheldering van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, die integrasie van omgewingsopvoeding met LO vir die effektiewe fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, insluitend die ontwikkeling van 'n geïntegreerde holisties riglynraamwerk wat hierdie proses kan stuur. Dit is vanuit die literatuurstudie duidelik dat hierdie voorgestelde riglynraamwerk tesame met didaktiese opskerpings van deelnemers tot voordeel mag strek vir die implementering van plekgebaseerde ervaringsleeraktiwiteite binne die plaaslik bekende omgewing. Hierdeur kan deelnemers aan hierdie studie se begrip van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid verbreed word om sodoende die leemtes in hul onderrig-en-leerpraktyke oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aan te spreek.

SUMMARY

THE FACILITATION OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY WITHIN LIFE ORIENTATION THROUGH ENVIRONMENTAL EDUCATION

Keywords: *Life Orientation, social responsibility, environmental responsibility, facilitation, environmental education, experiential learning, teaching-and-learning practices, place-based education.*

The over-arching purpose of this local study was to determine in a pedagogic manner to what extent the teaching-and-learning practices of seven grade 10 Life Orientation teachers (LO teachers), as participants in this study in the Tlokwe (previously known as the Potchefstroom) municipal region, contribute to giving meaning to the phenomenon social and environmental responsibility. This was achieved through an empirical investigation based on qualitative research methods. From a pedagogical vantage point the research findings of this empiric investigation, that included non-participating, structured classroom observations and one-on-one semi-structured interviews regarding the phenomenon social and environmental responsibility, were not surprising. Apart from the fact that participants, due to their social context, interpreted the lesson topics that address social and environmental responsibility in different ways, challenges were experienced regarding the implementation of an appropriate teaching-and-learning strategy to unlock socio-environmental matters for learners in a significant manner. It was concluded that a gap exists between that which the LO policy documents and literature postulate as ideal for the promotion of social and environmental responsibility and that which actually takes place in classrooms. This conclusion formed the basis for the establishment of a proposed guideline framework for the facilitation of social and environmental responsibility within LO through environmental education.

In the light of the above the contribution of this study is grounded in the clarification of the phenomenon social and environmental responsibility, the integration of environmental education with LO for the effective facilitation of social and environmental responsibility, including the development of an integrated and holistic framework that can steer this process. From the literature study it is clear that this proposed guideline framework together with didactic reinvigoration of participants may be advantageous for the implementation of place-based empiric activities within the local context. In this way this study's participants' understanding of social and environmental responsibility may be broadened so as to address the gaps in their teaching-and-learning practices regarding the phenomenon social and environmental responsibility.

LYS VAN AKRONIEME

DBO	Departement Basiese Onderwys.
EOAL	Eenheid vir Oop-afstandsleer.
LO	Lewensoriëntering.
KABV	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring.
NWU	Noordwes-Universiteit.
OOPUS	Omgewingsopvoedingsprogram binne die Opvoedkunde Fakulteit aan die Universiteit van Stellenbosch.
SA	Suid-Afrika
UNICEF	<i>The United Nations Children's Fund.</i>
UNEP	<i>United Nations Environment Programme.</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i>
UNAIDS	<i>Joint United Nations Programme on AIDS.</i>
WGO	Wêreldgesondheidsorganisasie.
WIL	Werkgeïntegreerde Leer.
VOO	Verdere Onderwys en Opleidingsbaan.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGINGS	iv
OPSOMMING	vi
SUMMARY	viii
LYS VAN AKRONIEME	ix
LYS VAN TABELLE	xxiii
LYS VAN FIGURE	xxv
<u>HOOFSTUK 1:</u> ORIËNTERING EN PROBLEEMBEREDENERING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 PROBLEEMBEREDENERING	1
1.3 LITERATUURSTUDIE	4
1.4 MOTIVERING VIR DIÉ STUDIE.....	9
1.5 NAVORSINGSVRAAG.....	9
1.6 NAVORSINGSDOELWITTE	9
1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE	10
1.7.1 Literatuurstudie	10
1.7.2 Empiriese ondersoek	11
1.7.2.1 Navorsingsontwerp	12
1.7.2.2 Navorsingsparadigma	14
1.7.2.3 Navorsingsbenadering	15

1.8	STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF	15
1.9	KWALITATIEF KONSTRUERENDE DATASTRATEGIEë	16
1.10	DATA-ANALISE	17
1.11	KWALITATIEWE GELDIGHEID	17
1.12	REFLEKSIWITEIT.....	18
1.13	KONSEPTUEEL TEORETIESE RAAMWERK.....	18
1.14	NAVORSERSROL	19
1.15	VERWAGTE NAVORSINGSPROBLEME	20
1.16	ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING	20
1.17	BYDRAE VAN DIE STUDIE	21
1.18	HOOFSTUKINDELING	22
1.19	SAMEVATTING	24
<u>HOOFSTUK 2:</u>	BEGRONDING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID BINNE GEMEENSKAP EN LO	25
2.1	INLEIDING	25
2.2	ORIËNTERING	26
2.3	BEGRIPSANALISE	27
2.3.1	Sosiale verantwoordelikheid	27
2.3.1.1	Omgewingsgeletterdheid: 'n determinant vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid	28
2.3.1.2	Waardes, houdings en beginsels: determinante vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid	28

2.3.1.3	Aktiewe onderrig-en-leerpraktyke: 'n determinant vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid	30
2.3.2	Omgewingsverantwoordelikheid	31
2.3.3	Sintese	36
2.4	SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID: KONTEKSTUALISERING	39
2.4.1	Oriëntering	39
2.4.1.1	Sisteemteorie	39
2.4.1.2	Sosiale kapitaal	40
2.4.1.3	Die verband tussen sosiale kapitaal en volhoubaarheid	42
2.4.1.4	Implikasies van die sosiale kapitaalteorie vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid	43
2.5	BELOWENDE PRAKTYKE BINNE LEWENSVAARDIGHEIDSOPVOEDING WAT DIE BEVORDERING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS-VERANTWOORDELIKHEID MAG BEVOORDEEL	47
2.5.1	Oriëntering	47
2.5.2	Produktiewe lewensvaardigheidspraktyke	49
2.5.3	Lewensvaardigheidsopvoeding as 'n bate	50
2.5.4	Lewensvaardigheidsopvoeding as 'n leerproses	54
2.5.5	Ervaringsleer as determinant vir lewensvaardigheidsopvoeding	56
2.5.6	Fasilitering as onderrig-en-leerbenadering tot lewensvaardigheidsopvoeding	60

2.5.7	Sintese.....	60
2.6	SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE DIE KABV: VOORDELE EN UITDAGINGS.....	61
2.6.1	Die vak LO binne die KABV	61
2.6.2	KABV-sleutelbeginsels: Voordele vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid	64
2.6.2.1	KABV: Sleutelbeginsels	64
2.7	UITDAGINGS WAT DIE EFFEKTIEWE ONDERRIG VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO MAG BEÏNVLOED.....	68
2.8	SAMEVATTING	70
	<u>HOOFSTUK 3: WAARDETOEVOEGING TOT SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID DEUR OMGEWINGS- OPVOEDING</u>	71
3.1	INLEIDING	71
3.2	DIE KONSEP OMGEWING	72
3.3	KONTEKSTUALISERING VAN OMGEWINGSOPVOEDING	77
3.3.1	Die begrip ‘omgewingsopvoeding’.....	77
3.3.2	Rigtinggewende aspekte met betrekking tot omgewingsopvoeding soos dit voortvloei uit:	79
3.3.2.1	Die Belgrado Handves (Joego-Slawië, 1975)	79
3.3.2.2	Die Tbilisi Deklasie (USSR, 1977)	80
3.3.2.3	Agenda 21.....	82

3.4	OMGEWINGSOPVOEDING EN VOLHOUBAARHEID	84
3.5	OMGEWINGSOPVOEDING EN LEWENSORIËTERING: ENKELE OPVALLENDE PARALLELE.....	88
3.6	ONDERRIG- EN- LEERBENADERINGS BINNE OMGEWINGSOPVOEDING	90
3.6.1	Behavioristiese (positivistiese) benadering tot omgewingsopvoeding	92
3.6.2	Konstruktivistiese (interpreterende) benadering tot omgewingsopvoeding	95
3.6.3	Sosiaal kritiese benadering tot omgewingsopvoeding.....	97
3.6.3.1	'n Geïntegreerde en holistiese onderrig- en leerbenadering tot opvoeding vir volhoubare ontwikkeling.....	99
3.6.4	Sintese	101
3.7	OPERASIONALISERINGSMOONTLIKHEID VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID DEUR OMGEWINGSOPVOEDING	104
3.7.1	Plekgebaseerde opvoeding: operasionaliseringsmoontlikhede vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur omgewingsopvoeding.	107
3.7.1.1	Plekgebaseerde opvoeding: Inleidende oriëntering en motivering	108
3.8	SAMEVATTING	122

<u>HOOFSTUK 4:</u>	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –METODES:	
	BEPLANNING VAN DIE NAVORSINGSPROSES	124
4.1	INLEIDING	124
4.2	NAVORSER SE WêRELDBESKOUIING	125
4.3	PLASING VAN DIé STUDIE	128
4.3.1	Kwalitatiewe navorsingsontwerp	129
4.3.2	Navorsingsparadigma	134
4.3.3	Navorsingsbenadering	136
4.4	STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF	137
4.4.1	Doelgerigte steekproef	137
4.5	VERLOOP VAN NAVORSING	140
4.6	KWALITATIEF KONSTRUERENDE DATASTRATEGIEË /- METODES	144
4.6.1	Waarnemings	145
4.6.1.1	Uitdagings rondom klaskamerwaarnemings	148
4.6.1.2	Die uitvoering van klaskamerwaarnemings	149
4.6.1.3	Analisering van tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite oor die spesifieke lesonderwerp	152
4.6.1.4	Navorsers se rol tydens klaskamerwaarnemings	155
4.6.2	Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude	157
4.6.2.1	Inleidende oriëntering	157
4.6.2.2	Uitdagings rondom onderhoude	158

4.6.2.3	Uitvoering van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude ..	158
4.6.2.4	Addisionele etiese nasorg rondom semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude.....	164
4.6.3	Grafiese voorstelling van kwalitatiewe data-konstrueringstrategieë/-metodes.....	165
4.7	DATA-ANALISE	166
4.7.1	Kwalitatiewe analiseringsproses vir dié studie	167
4.7.1.1	Metode van data-analise.....	171
4.8	HANDGEBASEERDE KODERING (<i>manual coding</i>).....	174
4.9	GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID AS KWALITEITSKRITERIA BINNE KWALITATIEWE NAVORSING	176
4.9.1	Interne geldigheid van die gestruktureerde waarnemingstaat....	176
4.9.2	Interne geldigheid van gestruktureerde klaskamerwaarnemings	177
4.9.3	Interne geldigheid van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude.....	177
4.9.4	Lidkontrolle: kwaliteitsversekering van interne geldigheid ten opsigte van gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude.....	178
4.9.5	Triangulering	179
4.9.6	Eksterne geldigheid van dié studie.....	180
4.10	REFLEKSIWITEIT.....	181
4.11	SAMEVATTING	184

<u>HOOFSTUK 5:</u>	BESPREKING VAN DATA.....	185
5.1	INLEIDING	185
5.2	NAVORSINGSVRAAG EN NAVORSINGSDOELSTELLINGS ..	186
5.3	KONTEKSTUELE AGTERGROND VAN SKOLE WAAR DEELNEMERS HUL BEVIND	187
5.4	ONTLEDING VAN KWALITATIEWE DATA SOOS VERKRY VANUIT GESTRUKTUREERDE KLASKAMER- WAARNEMINGS.....	191
5.4.1	ONTLEDING EN BESPREKING VAN KLASKAMERWAARNEMINGS.....	192
5.4.1.1	Deelnemer AA.....	195
5.4.1.2	Deelnemer BB.....	196
5.4.1.3	Deelnemer CC	197
5.4.1.4	Deelnemer DD	198
5.4.1.5	Deelnemer EE.....	200
5.4.1.6	Deelnemer FF	201
5.4.1.7	Deelnemer GG	202
5.4.1.8	Deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke in oënskou.....	203
5.5	KOMMUNIKASIE VAN KWALITATIEWE DATA SOOS VERKRY UIT SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE ...	219
5.5.1	Diagrammatiese voorstelling van tema 1 met gepaardgaande interpretasie	220

5.5.2	Diagrammatiese voorstelling van tema 2 met gepaardgaande interpretasie	224
5.5.3	Diagrammatiese voorstelling van tema 3 met gepaardgaande interpretasie	230
5.5.4	Diagrammatiese voorstelling van tema 4 met gepaardgaande interpretering.....	234
5.6	VERKLARING VAN BEVINDINGE SOOS VERKRY VANUIT GESTRUKTUREERDE KLASKAMERWAARNEMINGS EN SEMI-GESTRUKTUREERDE EEN-TOT-EEN ONDERHOUDE TEN OPSIGTE VAN NAVORSINGSDOELWITTE	238
5.6.1	Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 2 met spesifieke verwysing na subdoelwit 2.1:	238
5.6.2	Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 2 met spesifieke verwysing na subdoelwit 2.2:	239
5.6.3	Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 2 met spesifieke verwysing na subdoelwit 2.3:	240
5.7	SAMEVATTING	241
HOOFSTUK 6:	BEVINDINGE, RIGLYNRAAMWERK EN SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF	242
6.1	INLEIDING	242
6.1.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte	242
6.1.1.1	Bevindinge met betrekking van navorsingsdoelwit 1	245
6.1.1.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2	243
6.2	TOEPASLIKE ELEMENTE	246

6.3	ONTWIKKELING VAN 'n RIGLYNRAAMWERK VIR DIE FASILITERING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS-VERANTWOORDELIKHEID BINNE LO DEUR OMGEWINGSOPVOEDING: PRAKTYKBYDRAE	248
6.3.1	Inleiding.....	248
6.3.2	Voorgestelde riglynraamwerk vir die doeleindes van hierdie studie	249
6.3.2.1	Operasionalisering van die voorgestelde riglynraamwerk	252
6.4	VOORDELE EN UITDAGINGS VAN DIE AANBEVOLE VOORGESTELDE RIGLYNRAAMWERK	256
6.4.1	Voordele.....	256
6.4.2	Uitdagings	257
6.5	ASPEKTE WAT VERDERE NAVORSING REGVERDIG	258
6.6	SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF	258
6.7	SLOT-OPMERKING.....	260
	<u>BRONNELYS</u>	261
	LYS VAN BYLAES A - H	317
BYLAAG A	ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT.....	321
BYLAAG B	TOESTEMMINGSBRIEWE:	322
	LETTER OF APO	322
	PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH	
	-MR PA SWARTS	324

BYLAAG C	TOESTEMMINGSBRIEWE:325
	PERMISSION FOR PARTICIPATION SCHOOL PRINCIPAL...325
	PERMISSION LETTER TO CONDUCT RESEARCH LETTER TO PRINCIPAL.....326
	TOESTEMMING VAN DEELNAME BRIEF VAN SKOOLHOOF.....328
BYLAAG D	ETIESE GEDRAGSKODES:329
	ETIESE KODE VIR DEELNAME329
	INSTEMMING VAN DEELNEMER332
	LETTER OF CONSENT TO PARTICIPANTS333
	PERMISSION OF PARTICIPANT.....336
BYLAAG E	DEELNEMERS:337
	DEELNEMER AA337
	DEELNEMER BB341
	DEELNEMER CC345
	DEELNEMER DD350
	DEELNEMER EE.....352
	DEELNEMER FF356
	DEELNEMER GG.....358
BYLAAG F	TAAK 3 : SOSIALE EN OMGEWINGSVERANT- WOORDELIKHEID362

BYLAAG G	VERKLARING : TAALVERSORGING	366
BYLAAG H	VERKLARING : NASIEN VAN BRONNELYS.....	367

LYS VAN TABELLE

<u>HOOFSTUK 2:</u>	BEGRONDING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID BINNE GEMEENSKAP EN LO25
Tabel: 2.1	Omgewingsaangeleenthede in die Graad 10 LO-onderrigplan (SA, DBO, 2011a:14)63
<u>HOOFSTUK 3:</u>	WAARDETOEVOEGING TOT SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID DEUR OMGEWINGS- OPVOEDING71
Tabel: 3.1	'n Tipologiese konsepverduideliking oor die begrip omgewing binne die raamwerk van omgewingsopvoeding (Sauvé, 1996:13).....73
Tabel 3.2:	Enkele opvallende parallele tussen omgewingsopvoeding en LO.88
Tabel 3.3:	Strategieë vir die gebruik van omgewingsopvoeding binne formele en informele opvoeding. 117
Tabel 3.4:	Kategorieë, primêre bevoorregtes, motivering/doel en karakter-eienskappe rakende die vaardigheids- gedrewendheid van LO binne graad 10 (Aangepas uit KABV (2011a:14)..... 119
<u>HOOFSTUK 4:</u>	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –METODES: BEPLANNING VAN DIE NAVORSINGSPROSES 124
Tabel 4.1:	Biografiese besonderhede van deelnemers..... 139
Tabel 4.2:	Skedule rakende die verloop van kwalitatiewe data- leweringprosesse. 142
Tabel 4.3:	Uittreksel van waarnemingstaat. Aangepas uit Christiaans (2006:119-231) 151
Tabel 4.4:	Vrae aan deelnemers..... 159

<u>HOOFSTUK 5:</u>	BESPREKING VAN DATA.....	185
Tabel 5.1:	Skole van deelnemers se kontekstuele agtergrond.	188
Tabel 5.2:	Kodes toegeken aan deelnemers en skole	192
Tabel 5.3:	Onderrig-en-leersteunmateriaal soos gebruik deur deelnemers.	215

LYS VAN FIGURE

<u>HOOFSTUK 1:</u>	ORIËTERING EN PROBLEEMBEREDENERING	1
FIG. 1.1:	Drie-in-een ineengevlegte fases vir hierdie studie.	13
<u>HOOFSTUK 2:</u>	BEGRONDING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID BINNE GEMEENSAP EN LO	25
FIG. 2.1:	Die omgewing binne Van Rooyen (2006:162) se model oor Onderwys vir Volhoubare Omgewings.	32
FIG. 2.2:	'n Sikliese voorstelling deur die navorser van Murray (2011:240) se siening rakende die ontwikkeling van 'n 'volhoubare self'.	36
FIG. 2.3	Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as praktykgerigte handelinge (navorser se voorstelling).	38
FIG. 2.4:	Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid met verskillende aspekte wat 'n bewustheidsingesteldheid rondom volhoubare leefwyses bevorder (navorser se voorstelling).	46
FIG. 2.5:	Produkprosesmodel (O'Neill, 2010:1)	55
<u>HOOFSTUK 3:</u>	WAARDETOEVOEGING TOT SOSIALE EN OMGEWINGS- VERANTWOORDELIKHEID DEUR OMGEWINGS- OPVOEDING	71
FIG. 3.1:	Die drie-in-een vervlegte sferre van persoonlike en sosiale ontwikkeling (Sauvé, 2009:330).	74
FIG. 3.2:	Sosio-omgewingsongeregtigheid en die sistemiese verband wat dit toon met armoede onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (navorser se voorstelling).	75
FIG. 3.3:	Verhouding tussen jeugdeelname in omgewingsaksies vir individuele en gemeenskapsontwikkeling insluitende 'n sirkulêre terugvoeringsaksie (in Schusler, Krasny, Peters & Decker, 2009:122).....	87
FIG. 3.4	'n Vroeë sienswyse oor die ontwikkeling van omgewings- gedrag (Aangepas uit Kollmuss & Ayeman, 2002:241).....	92

FIG. 3.5	'n Model wat die verband tussen motiveringsfaktore van kennis, houdings, waardes en positiewe gesondheidsgedrag in die voorkoming van gesondheidsprobleme aandui (Aangepas uit WGO, 1997:4; 1993:5).....	93
FIG. 3.6:	'n Oop sistemiese verband tussen onderrig, leer en die omgewing binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (navorser se voorstelling).	105
<u>HOOFSTUK 4:</u>	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –METODES:	
	BEPLANNING VAN DIE NAVORSINGSPROSES	124
FIG. 4.1:	Kwalitatiewe ondersoek kontinuum (in Butler-Kisber, 2010:6). ..	126
FIG. 4.2:	Grafiese voorstelling van navorsingsproses.....	129
FIG. 4.3:	Kwalitatiewe data-konstruering vir dié studie.	166
FIG. 4.4:	Data-analise in kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2014:196). ...	168
FIG. 4.5:	Kwalitatiewe data-analiseringsplan.	174
FIG. 4.6:	Triangulasiemetodes vir dié studie.....	180
FIG. 4.7:	Refleksiewe vrae (in Patton, 2002:66).	183
<u>HOOFSTUK 6:</u>	BEVINDINGE, RIGLYNRAAMWERK EN SAMEVATTENDE	
	PERSPEKTIEF	242
FIG. 6.1:	'n Geïntegreerde holistiese riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding.	251

HOOFSTUK 1: **ORIËNTERING EN PROBLEEMBEREDENERING**

In confronting the many challenges that the future holds in store, humankind sees
in education an indispensable asset.

*(Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero,
Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, Nanzhao, 1996:13)*

1.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die simboliese band tussen omgewingsopvoeding en sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering (hierna LO) uitgelig. Nadat die probleemvraag gestel en die probleem beredeneer is, word die navorsingsvraag asook die doel van die navorsing in die formulering van twee navorsingsdoelwitte gestel. Die navorsingsmetodologie, wat die literatuurstudie en die empiriese ondersoek insluit, word uiteengesit. Daarna word aandag geskenk aan refleksiwiteit, konseptuele raamwerk, die navorsersrol, verwagte navorsingsprobleme, etiese aspekte en hoofstukindings. Laastens word aandag geskenk aan 'n algemene hoofstuksamevatting.

1.2 PROBLEEMBEREDENERING

Reeds in 1993 het die Wêreldgesondheidsorganisasie (WGO) (1993:6) 'n aanbeveling gemaak dat omgewingsgesentreerde opvoedingsprogramme as fokus moet dien vir lewensvaardigheidsopvoeding. Genoemde aanbeveling word deur 'n meer resente evalueringsverslag oor globale lewensvaardigheidsopvoeding (Wood, Antonowicz, Clarke, Daniel, Grout-Smith, Tibbits & Wang'ati, 2012:1) – 'n verslag wat onder die vaandel van die *United Nations Children's Fund* (UNICEF) gesirkuleer word – weereens in die kollig geplaas. Aanbevelings rondom inisiatiewe wat gerig is tot *inhoud spesifieke en relevante kennis* binne die konteks van *regte en*

omgewingsvolhoubaarheid word deur dié verslag beklemtoon. In aansluiting hierby bestaan voldoende bewyse in die literatuur (Mahmoudi & Moshayedi, 2012:1156) en internasionale verslae (UNICEF, 2011a; UNAIDS, 2010) dat die kombinerende van lewensvaardigheidsopvoeding met 'n omgewingsgerigte opvoedingsbenadering en verbandhoudende volhoubaarheid noodsaaklik word vanweë toenemende veranderde omgewingstoestande en die invloed daarvan op menslike en omgewingswelstand. In hierdie geval blyk dit dat omgewingsopvoeding wat gekenmerk word as 'n geïntegreerde en holistiese benadering (Luke, 2001:195), 'n noemenswaardige bydrae kan lewer tot die praktykmaking (positivering) van lewensvaardigheidsopvoeding.

Teoreties mag die integrering van omgewingsopvoeding met lewensvaardigheidsopvoeding as die ideaal beskou word, maar die praktiese implementering daarvan blyk problematies te wees, soos uitgespel deur beide internasionale en nasionale verslae. Op internasionale vlak sentreer probleme rondom:

- Gebrekkige onderwyser-opleiding (Helaiya & Goel, 2011:329; Tiendrebéogo, Meijer & Engelberg, 2003:xii; Michielsen, Bosmans & Temmerman, 2008:35; UNAIDS/UNICEF, 2005:14-15; UNAIDS, 2002:27);
- 'n oorwegend didaktiese, nie-deelnemende en assesseringsingesteldheid tot lewensvaardigheidsopvoeding (UNICEF, 2012: ix; Boler & Aggleton, 2005:4); en
- 'n gevoel van frustrasie onder onderwysers as gevolg van beperkte klastyd, 'n tekort aan geskikte idees vir omgewingsopvoedingsonderrig- en leermateriaal, insluitend gebrekkige gespesialiseerde omgewingsopvoedingskennis (Spearman, 2011:161; Meichtry & Smith, 2007:16).

Uit die Suid-Afrikaanse literatuur blyk dit dat van die belangrikste probleme wat die bevordering van lewensvaardigheidsopvoeding deur die fundamentele (verpligte) skoolvak LO met 'n omgewingsopvoedkundige inslag binne die Kurrikulum- en

Assesseringsbeleidsverklaring¹ (KABV) (SA, DBO, 2011a) mag kortwiek, sentreer rondom:

- Onvoldoende onderwyser-opleiding (Adewumi, 2012:iv; Pillay, 2012; Mosia, 2011:122; Jarvis, 2009:160; Van Deventer, 2009:135; Wood & Olivier, 2007:161; Christiaans, 2006:171; Van der Walt & De Klerk, 2006:182-183; Rooth, 2005:196-198; Ferguson & Roux, 2003:276; Ncgobo, 2002:97);
- dat LO gewoonlik toegeken word aan enige onderwyser wanneer daar nie genoeg 'spesialiste' is om dié vak te onderrig nie (Ferreira & Schulze, 2014:4; Mosia, 2011:87; Christiaans, 2006:131);
- 'n nie-ernstige ingesteldheid van onderwysers teenoor LO as vak (Ferreira & Schulze, 2014:8; Nel, 2014a:2; Adewumi, 2012:97; Chabilall, 2012:122; Jacobs, 2011:222; Mosia, 2011:92, 100-101; Prinsloo, 2007:163);
- kitsopleiding in terme van kurrikulum-implementering (Prinsloo, 2007:164), wat volgens Du Preez en Roux (2008:78) oor die potensiaal beskik om onderwysers as implementeerders van nuwe programme uit te sluit. Dit kan 'n verdiepte insig oor LO as vak by onderwysers inperk (Mosaia, 2011:87) en sodoende die opvoedingswaarde daarvan nadelig beïnvloed;
- 'n verlangde voorgeskrewe assesseringspunt deur departementele beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a:34) wat volgens Mosia (2011:85) oor die potensiaal beskik om die effektiewe implementering van lewensoriënteringsonderwerpe te skaad;
- 'n hooggestruktureerde LO-kurrikulumprogram in terme van inhoude en vasgepende tydsraamwerke (SA, DBO, 2011a:14-29) skep die vermoede dat lewensvaardighedsopvoeding ten beste plaasvind binne 'n geregleerde omgewing, naamlik tussen die vier mure van die LO-klaskamer wat na hierdie navorser se mening die kreatiwiteit van LO-onderwysers inperk; en

¹ Die huidige KABV is die derde kurrikulumaanpassing naas Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring van 2002 wat amptelik vanaf Januarie 2012 deur skole geïmplementeer moet word. 'n Analise van dié beleidsdokument vir graad 10

- Suid-Afrikaanse akademici soos Le Grange (2010:22; 2004a:135) en Le Grange en Reddy (1997:17) se mening dat alhoewel geleenthede bestaan vir die integrering van omgewingsopvoeding met die formele skoolkurrikulum, dit moeilik identifiseerbaar is vir implementering deur onderwysers. Hierdie probleem mag toegeskryf word aan gebrekkige opleiding in omgewingsopvoeding wat beide onderwysers en departementele amptenare insluit (Lotz-Sisitka, 2012:43; Mokhele, Loyiso & Jita, 2008:40; Beukes, 2007:364; Mokhele, 2007:xi). Dié probleem skep die vermoede dat die ontsluiting van omgewingsleergeleenthede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die leerder se plaaslik bekende konteks (SA, DBO, 2011a:4) deur 'n fundamentele (verpligte) vak soos LO afgeskeep mag word.

Behalwe vir bogenoemde uitdagings wat oor die potensiaal beskik om die ideaal rondom die integrasie van omgewingsopvoeding met lewensvaardigheidsopvoeding (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) te kortwiek, is dit nog nie nagevors en in enige dokumentasie uitgespel nie. Vervolgens word 'n relevante literaturoorsig voorgehou om helderheid te verskaf oor die rationale waarom die integrasie van omgewingsopvoeding met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO noodsaaklik word.

Vanweë die beredenerende aard van hierdie studie word dikwels na 'ouer' bronne verwys.

1.3 LITERATUURSTUDIE

Die omgewing word toenemend die fokus van welstand en lewenskwaliteit en verskyn gereeld op die voorgrond wanneer die regte van die individu om in 'n gesonde omgewing op te groei ter sprake kom (Mthembu, 2013a; 3; Murwendo, Tsuma, Chinyani, & Moyo, 2010:2; Bezuidenhout, 2008:6; Green & Kreuter, 2005:2; Ardoin, 2006:112; S.A. 1996a:11). Midde hierdie omgewingsinvloede mag leerders

dui op 'n verbintenis tot omgewings- en volhoubare kurrikulum-inhoude wat geïntegreer word met lewensvaardigheidsopvoeding in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.6).

nie as 'leë' vate (*blank slates*) beskou word nie: hulle groei immers op in 'n waardesisteem, leef binne 'n bepaalde omgewing en beskik sodoende oor waardes wat as hul verwysingsraamwerk dien. Opvoeding vervul in hierdie opsig 'n belangrike fasiliteringsrol met betrekking tot die uitklaring (verwerping of aanvaarding) van hul waardebagasië. Om dié rede kan die insluiting van omgewingsrealiteite in vakke (Hornberg, 2002:188) waardeur die leerder 'n geleentheid gebied word om waardes, oortuigings, roetines en rituele te ondersoek (Dewing, 2010:24; Jickling & Wals, 2008:7) deur die stel van etiese vrae rakende die omgewing (Jickling, Lotz-Sisitka, O'Donoghue & Ogbuigwe, 2006:1) nie langer geïgnoreer word nie. Die rede hiervoor is dat omgewingsprobleme as fundamentele probleme in die wêreld beskou word en dat opvoeding leerders daarop moet voorberei omdat dit hul gesondheid en welstand, insluitende die van gemeenskappe, in geheel mag beïnvloed (Van der Ven, 2012:75; Oberst, 2009:397). Hierdie oproep oor die insluiting van omgewingswerklikhede by vakke is belangrik aangesien leerders nie van hul totale gesofistikeerde omgewingswerklikheid geskei kan word waarbinne sosiale, ekonomiese en politieke dimensies fungeer nie (kyk figuur 2.1). McWhirter, McWhirter, McWhirter en McWhirter (2007:15) stel dit as volg:

“Various aspects of the environment, such as socio-economic status, political realities, economic climate, and cultural forces, must be considered if we are to fully understand at-risk issues.”

Die eis vir lewensvaardigheidsopvoeding in terme van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid is die aanname van 'n sistemiese benadering (vgl. par. 1.13) tot die leerder en sy/haar omgewing aangesien omgewingsprobleme nie duidelik in slegs een spesifieke subdimensie (sosiaal, ekonomies, polities en biofisies) geplaas kan word nie. Omgewingsopvoeding mag hier 'n betekenisvolle bydrae lewer om die sistemiese invloede rakende menslike gedrag in die omgewing vir die leerder te ontsluit. Die rede hiervoor is dat omgewingsopvoeding toenemend gemeenskapsveranderinge in ag neem en terselfdertyd ook die fokus plaas op menslike ontwikkeling (Kopnina, 2012:vii; Pelser, 2012:205; Wals & Jickling, 2009:78).

Omgewingsopvoeding, indien daar gelet word op Jickling en Wals (2008:7) se opvatting dat die doel daarvan leerderbemagtiging is en om krities bewus te raak van en te reflekteer oor hoe hulle die wêreld beoordeel deur betrokkenheid in sosiale en omgewingsaangeleenthede wat deelname en besluitnemingsprosesse akkommodeer, mag inderdaad 'n bydrae lewer tot die bevordering van positiewe (omgewings)lewensvaardigheidsuitkomstes. Voorgenoemde uitkomstes kan geassosieer word met verantwoordelike optrede (Nelson, 2010:121) deur opvoeding aan te gryp as 'n wapen in die stryd teen onvolhoubare praktyke (UNESCO 1975:3). Hierdie strewe is moontlik deurdat omgewingsopvoedingdoelstellings, soos bepaal deur die *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) en wat voortspruit uit die Tbilisi Deklarasie, klem lê op:

- Bewustheid;
- kennis;
- houdings;
- vaardighede; en
- deelname.

Die onvermoeide poging van UNESCO-UNEP se omgewingsopvoedingsdoelstellings soos hierbo uitgespel, is gerig op ervaring (deelname) sowel as die ontwikkeling van vaardighede - nie net kennis alleen nie en verbandhoudend – en die voorbereiding van leerders as medeburgers deur gemeenskapsbetrokkenheid (Marcinkowski, 2010:44). In hierdie opsig beskou Roa (2009:v) die blootstelling van leerders aan omgewingsopvoeding deur interaktiewe betrokkenheid as 'n manier om ingeligtheid, omgee en betrokkenheid in die omgewing te bevorder. Volgens Murdoch (2004:342), Emmons (1997:35) sowel as Hutchinson (1997:190) is dit voordelig vir besluitneming, beplanning, implementering en refleksie oor omgewingskwessies op individuele vlak asook binne groepsverband. Wat nie buite rekening gelaat mag word nie is dat die moontlikheid van voorgemelde in die konteks van lewensvaardigheidsopvoeding rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid slegs realiseerbaar is op voorwaarde dat onderwysers deur

fasilitering² LO-klaskamers³ in 'n veilige en ondersteunende ruimte vir demokratiese leerderdeelname (Du Preez, 2012:59) omskep. Dit is ook belangrik dat omgewingsopvoeding leerervarings kontekstualiseer sodat die leerder die interaksie met omgewingskwessies as sinvol en waardevol beleef (Havlick & Hourdequin, 2005:386). Hierdie benadering is spesifiek toepaslik vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk tabel 2.1), aangesien dit 'n wye reeks moontlikhede vir onderwysers bied om saam met hul leerders op omgewingsonderwerpe te konsentreer wat hul lewens en die van hul gemeenskappe binne hul plaaslik bekende konteks direk raak. Die LO-klaskamer kan op hierdie manier gebruik word om verskillende idees, vaardighede en strategieë te toets waarmee leiding aan leerders verskaf word, wat sosiale en omgewingsverantwoordelike optrede teenoor mens-mens en die mens-omgewing (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) mag aanhelp.

Deur omgewingsopvoeding as 'n medium vir besluitneming te gebruik (Le Grange, 2010:22), mag leerders deur interaktiewe verhoudings wat beide hul portuurgroep en onderwyser insluit, aktiewe konstrueerders van (omgewings)kennis word. McGettrick (2005:34) is die mening toegedaan dat leerders binne dié konteks 'n demokratiese geleentheid gegun word om hul eie lewensverhouding en ingesteldheid jeens ander (sosiaal) en die omgewing (natuurlik) te verbreed. Die uitkoms hiervan behoort omgewingsverantwoordelike gedrag deur kennis, waardes en vaardighede te versterk (Wals, 2011:178).

² Deurdat lewensvaardigheidsopvoeding kwalifiseer as 'n opvoedingshandeling (Van der Walt & De Klerk, 2006:184) veronderstel dit 'n begeleidingsaktiwiteit waar 'n nie-volwasse (leerder) deur 'n volwassene (onderwyser) tot volwassenheid begelei word. Dié opvoedingshandeling wat in Suid-Afrika vóór 1994 gerig was deur 'n fundamenteel-pedagogiese filosofie en gefundeer binne 'n Christelik-Nasionale onderwysfilosofie het onderwysers se magposisies in klaskamers versterk (Le Grange, 2008). Binne die konteks van lewensvaardigheidsopvoeding is hierdie opvoedkundige opvatting nie aanvaarbaar nie aangesien volwassenes (onderwysers) 'n benadering van kinders-is-maar-kindere mag volg. Die gevolg is dat ons 'n gemeenskap van volwassenes-as-kindere mag kweek wat onvolhoubare sosiale en omgewingsverantwoordelike praktyke rakende die self op 'n onkritiese manier mag reproduseer. Daarom vereenselwig ek as navorser my met Magano, Mostert en Van Der Westhuizen (2010:9) asook Ebersöhn (2006: xi) se sienswyse dat fasilitering in die onderrig- en leerproses rakende lewensvaardigheidsopvoeding leerders moet betrek in leerervarings wat hul latente potensiaal optimaliseer om bestaande ideologieë rakende die sosiaal gekonstrueerde omgewing (vgl. par. 2.3.2) te bevraagteken. Slegs binne sodanige konteks mag onderwysers hul bereidheid toon om saam met sy/haar leerders te soek na 'n beter begrip van die omgewing deur die uit leef van geoorloofde houdings en vaardighede wat volhoubare leefwyses bevoordeel.

³ Die LO-klaskamer (binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) word beskou as 'n plek van sistemiese interaksies tussen die onderwyser, leerders en die omgewing (vgl. par. 3.7).

Aangesien die doelwitte van omgewingsopvoeding volhoubaarheid⁴ omsluit, is dit in lyn met die LO-Beleidsdokument waar die klem geplaas word op die voorbereiding van leerders om aktiewe sosiale en omgewingsverantwoordelike burgers (SA, DBO, 2011a:15) te word. Betekenisgewing wat op hierdie manier aan lewensvaardigheidsopvoeding (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) gekoppel word, kan nie net uitsluitlik met teoretiese intelligensie geassosieer word nie (Palmer, 1998:144) maar ook met persoonlike groei (selfbemagtiging) en sosiale bekwaamheid; 'n bate van lewensvaardigheidsopvoeding soos uitgespel deur WGO (1997:1).

Met die voorgenoemde rasionaal en teoretiese onderbou word die opmerking gehuldig: Afgesien daarvan dat LO kennis, houdings en vaardighede ter bevordering van optimale sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aanmoedig (Theron, 2008:47; SA, DBO, 2011a:9; SA, DvO, 2002:5; 2003:9), skeep Le Grange (2003:36) sowel as Orr (1992:90) se argumente oor die kompleksiteit van omgewingsprobleme (wat dit moeilik maak vir een spesifieke dissipline/vak om voldoende daaraan aandag te skenk) ruimte vir alternatiewe benaderings. In die lig hiervan - inaggenome dat omgewingsopvoeding as 'goeie opvoeding' beoordeel word wat teen indoktrinering is (Rosenberg, 2009:4) - dien dié studie as 'n verbreding en heroriëntering ter bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid tot omgewingskwessies deur die gebruik van omgewingsopvoeding as fasiliteringstrategie binne LO. Hierdie studie is dan 'n inisiatief om op plaaslike vlak (vgl. par. 1.8) die relevansie en waarde van omgewingsopvoeding as fasiliteringstrategie bloot te lê en sodoende die ontwikkeling van LO as vak te verseker.

⁴ Volhoubaarheid is 'n moeilike konsep om te omskryf, hoofsaaklik vanweë die oneindig baie verskillende behoeftes en sosiale kontekste van gemeenskappe. Daarom word akkoord gegaan met Sauv  (2005:30) se omskrywing van dié begrip, naamlik dat dit geassosieer word met die behoud van lewe en sosiale gelykheid wat nie 'n ekonomiese ingesteldheid tot volhoubare ontwikkeling vooropstel nie. Om hierdie rede die aanvaarding om 'volhoubare leefwyses' as sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te beoordeel wat gedrag as 'n gerespekteerde interaksie tussen mense en die mens-omgewing voorstaan (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2).

1.4 MOTIVERING VIR DIÉ STUDIE

Aangesien omgewingsaangeleenthede toenemend 'n prominente plek in post-apartheid Suid-Afrikaanse skoolkurrikulums vervul (vgl. par. 2.6.1), het ek as navorser dit noodsaaklik gevind om die Potchefstroom / Tlokwe munisipale area in Noordwes as navorsingsgeleentheid te gebruik om 'n plaaslike perspektief te verskaf op graad 10 LO-onderwysers se onderrig-en-leerpraktyke rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 1.7.2.3). Hierdie studie is daarop gefundeer dat graad 10 LO-onderwysers 'n positiewe bydrae kan maak tot die sinvolle ontsluiting van kennis, waardes en vaardighede as boustene vir die daarstelling van bevoegde sosiale en omgewingsverantwoordelike burgers by leerders rakende hul gemeenskappe en die omgewing deur middel van hul onderrig-en leerpraktyke.

1.5 NAVORSINGSVRAAG

Die primêre navorsingsvraag vir dié studie sien soos volg daar uit:

Watter riglynraamwerk kan voorgestel word vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding?

Voorgenoemde navorsingsvraag lei tot die identifisering van 'n aantal navorsingsdoelwitte, wat vervolgens geformuleer word.

1.6 NAVORSINGSDOELWITTE

Navorsingsdoelwit 1: Om empiries te bepaal op watter wyse deelnemers aan hierdie studie sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-leerpraktyke binne hul LO-klaskamers bevorder.

Navorsingsdoelwit een word in die volgende sub-doelwitte geoperasionaliseer:

- Sub-doelwit 1.1: Om die swak- en sterkpunte rondom deelnemers van hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke⁵ met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te identifiseer.
- Sub-doelwit 1.2 Om die uitdagings uit te lig waarmee deelnemers aan hierdie studie gekonfronteer word rakende die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die plaaslik bekende omgewing.
- Sub-doelwit 1.3: Om vas te stel wat 'n analise toon met betrekking tot tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewings-verantwoordelikheid.
- Navorsingsdoelwit 2: Om 'n riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding voor te stel.

1.7 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.7.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie wat vir hierdie studie onderneem is, word deurlopend weergegee om navorsingsdata te ondersteun of om nuwe insigte te verkry. In hierdie opsig word Denscombe (2010:30-31) se vier sleutelkomponente as essensieel beoordeel, wat sentreer rondom (a) identifisering van die intellektuele oorsprong van die studie, (b) vertroudheid met bestaande idees, inligting en praktyke wat verband hou met die area van belangstelling, (c) identifikasie van die keuse van die navorsingsonderwerp,

⁵ Onderrig-en-leerpraktyke, wat Alerby (2000:206) as 'n multidimensionele verskynsel beoordeel, verwys in hierdie studie na 'n eenheidverskynsel wat beide die onderrig-en die leerprosesse en leeruitkomstes insluit.

benadering en die waarde van die navorsing en (d) ontwikkeling en verfyning van die navorsingsvrae en -doelwitte.

Om dié studie te begrond, is beide sekondêre en primêre bronne in die vorm van meer resente gedrukte en elektroniese bronne sowel as vakkundige tydskrifte geraadpleeg om die nodige relevante inligting te bekom. Verskeie elektroniese databasisse (Sabinet, Emerald online, Jstor en EBSCO host) sowel as Internet-soekenjins (Google, Yahoo en Ananzi) is geraadpleeg om relevante literatuur te bestudeer. Daar is telkens op die volgende trefwoorde gekonsentreer: Lewensoriëntering, sosiale verantwoordelikheid, omgewingsverantwoordelikheid, omgewingsopvoeding, fasilitering, ervaringsleer, onderrig-en-leerpraktyke en plekgebaseerde opvoeding.

1.7.2 Empiriese ondersoek

Die doel van hierdie studie was om geldige en betroubare data in te samel om die kernnavorsingsvraag (vgl. par. 1.5) te beantwoord om sodoende navorsingsdoelwit 1 (vgl. par. 1.6) te bereik. Die aard van die probleemstelling en -doelwit het 'n doelgerigte navorsingsontwerp genoodsaak om te voldoen aan die navorsingsvoorneme van hierdie studie. In die lig hiervan is Mouton (2001:57) se riglyn, inaggenome die kernnavorsingsvraag van dié studie (vgl. par. 1.5), as rigtinggewend beskou:

“When we attempt to classify different design types, it is not surprising that we do so according to the type of questions they are able to answer.”

In die lig van bogenoemde is daar besluit op 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp (par. 1.7.2.1), 'n interpretivistiese navorsingsparadigma (par. 1.7.2.2) met 'n fenomenologiese navorsingsbenadering (par. 1.7.2.3).

1.7.2.1 Navorsingsontwerp

Weens die navorser se ontologiese en epistemologiese posisie is 'n kwalitatiewe, interpreterende, beskrywende en kontekstuele ontwerp gevolg (Curtis, Murphy & Shields, 2014:172; Babbie & Mouton, 2006:273). Die rasionaal vir die tipe navorsingsontwerp as keuse berus op die holistiese fokus (O'Leary, 2014:130; Bailey, 2007:2; Patton, 2002:58) met betrekking tot die generering van ryk data van deelnemers (Kuper, Reeves & Levinson, 2008:405) wat nie deur numeriese navorsing moontlik is nie. Die soeke na 'n holistiese begripsvorming oor graad 10 LO-onderwysers as deelnemers aan hierdie studie se betekenisgewing aan spesifieke omgewingskomponente deur hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (as die fenomeen), lei daartoe dat ek my assosieer met Richards (2015:1) se uitgangspunt oor kwalitatiewe navorsing naamlik die bestudering van mense in hul sosiaal-natuurlike wêreld deur waarneming met die uitgangspunt om te leer hoe hulle hul situasie verstaan en verantwoordelikheid aanvaar vir hul handeling.

Verabsoluttering van kwantitatiewe idees rakende die fenomeen wat neig om te verval in 'n positivistiese verwysingsraamwerk (Creswell, 2014:155), was nie vir my as navorser aanvaarbaar met die uitvoering van dié studie nie. Om hierdie rede is doelbewus daarna gestreef om eie vooropgestelde idees opsy te skuif (vgl. par. 1.12) deur te fokus op kwalitatief gekonstrueerde data. Die wyse waarop tot kennis oor die onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gekom is, verg die erkenning van deelnemerstemme as verstaanshandeling in die navorsingsproses (Lapan, Quartaroli & Riemer, 2012:459; Luttrell, 2010:13; Creswell, 2009:19). Hierdie hermeneutiese verhouding in die verstaanshandeling verg die teenwoordigheid van twee partye: een wat wil verstaan (navorser) en die een wat verstaan moet word (deelnemers in die navorsingsproses). Aangesien die twee partye in die teenswoordige gesitueerd is, kan die natuurlike milieu (*in situ*) (Patton, 2002:39) help om 'n holistiese oorsig te kry oor die verstaanshandeling (Miles, Huberman & Saldaña, 2014:9) rondom die onderrig-en-leerpraktyke van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, soos deur hierdie studie beoog is.

Onderrig-en-leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid kan ook beoordeel word as 'n sigbare handeling wat nie volgens 'n bepaalde meganiese roetine verloop nie. Sodanige handeling behoort in hul totaliteit in die natuurlike milieu bestudeer te word vir 'n ware begripsvorming (Cohen, Manion & Morrison, 2011:219). Daarom verskaf 'n kwalitatiewe studie 'n gulde geleentheid om vertrouwd te raak met deelnemers se ervarings rondom die onderrig en leer van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die werklike lewe (Leedy & Ormrod, 2010:135) deur klaskamerwaarnemings en onderhoude.

Aangesien daar met die uitvoering van 'n kwalitatiewe studie van die navorser verwag word om 'n geruime tyd in die veld deur te bring (Merriam, 2009:17; Creswell, 2003:196), is die onderhawige studie in drie ineengevlegte fases onderverdeel, naamlik:



FIG. 1.1: Drie-in-een ineengevlegte fases vir hierdie studie.

Kennis moet geneem word dat hierdie navorsingsproses aaneenlopend is maar dat vir die doel van hierdie studie 'n afsnypunt gevind moes word. Daarom word fases een en twee met dié studie geïmplementeer terwyl fase drie op post-doktorale vlak sal geskied.

1.7.2.2 Navorsingsparadigma

'n Interpretivistiese (verklarende) navorsingsparadigma is vir dié studie gebruik om menslike aksies te bestudeer. Menslike aksies, in die konteks van hierdie studie, word gekoppel aan deelnemers (vgl. par. 1.8) se onderrig-en-leerpraktyke en hul belewenis van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Genoemde aksies word deur Gage (2007:152) as volg beoordeel: "Human affairs, including teaching and learning, are inextricably involved with the intentions, goals, and purposes that give them meaning." As navorser gaan ek akkoord met Gage (2007:158) dat klaskamerprosesse (onderrig-en-leer) uitsluitlik beskryf moet word in terme van gedrag en of aksies sowel as die betekenisgewende perspektiewe wat deelnemers daaraan koppel. Daarom, gegewe Saini en Shlonsky (2012:31) se opmerking dat interpreterende metodes fokus op 'n induktiewe begrip van 'n fenomeen, gebeurtenis of ervaring, word dit verklaar dat hierdie kwalitatief interpreterende studie fokus op 'n beter begrip oor deelnemers aan hierdie studie se onderrig- en leerpraktyke betreffende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Om inligting rondom hierdie betekenisgewende komponente (in die konteks van kennis, waardes en vaardighede rakende die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) te verkry, is gebruik gemaak van gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoerings (vgl. par. 1.9), met die fokus op 'n dieper verstaan en beskrywing van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hiermee saam is daar holisties na elke deelnemer se onderrig-en-leerpraktyke gekyk, wat impliseer dat die konteks (vgl. par. 5.3) in ag geneem is met die interpretering en analisering van hul betekenisgewing aan die fenomeen onder bestudering.

1.7.2.3 Navorsingsbenadering

Vir die studie is gesteun op 'n hermeneutiese fenomenologiese navorsingsbenadering as teoretiese raamwerk. 'n Fenomenologiese metodologie handhaaf die standpunt dat menslike ervaring binne die sosiale werklikheid belangrik word vir begripsvorming (Jordaan & Jordaan, 2005:68; Gray, 2004:21). Aangesien die doel van 'n fenomenologiese ondersoek daarop berus om individuele leef-ervarings oor 'n bepaalde konsep of fenomeen (Creswell, 2007:57) vanuit die navorser se oogpunt te beskryf en te verduidelik (Leedy & Ormrod, 2010:141), word dié tipe navorsingsmetodologie oor die algemeen uitgewys as samewerkend van aard (Spinelli, 2005:135).

1.8 STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF

Die fokus is geplaas op graad 10 LO-onderwysers binne 'n spesifieke geografiese streek, naamlik die Tlokwe munisipale area in die Dr Kenneth Kaunda Munisipale Distrik van Noordwes.

'n Doelgerigte steekproef is as seleksie kriteria aangewend om deelnemers vir hierdie studie te identifiseer. Dié tipe steekproef is gekies omdat dit fokus op aspekte soos relevansie en verteenwoordiging (vgl. par. 4.4), insluitend die feit dat die navorser nie veralgemenings wou tref met hierdie kwalitatief interpreterende en konteksgebonde studie nie (Curtis *et al.* 2014:172; Curtis *et al.*, 2014:29). In geheel is sewe graad 10 LO-onderwysers (mans en dames) by hierdie studie betrek op grond van hul uniekheid en diverse kontekste vanuit die Tlokwe munisipale area (vgl. par. 4.4.1).

Aansluitend by die voorafgaande seleksiekriteria is daar ook besluit op 'n gerieflikheidssteekproef. Hierdie seleksiekriteria, wat verband hou met die redelike maklike toegang, bereikbaarheid en beskikbaarheid van deelnemers (Cohen, Manion & Morrison, 2007:176; Leedy & Ormrod, 2005:206), is nie in berekening gebring vir kodering, analisering en rapportering van navorsingsdata (Vogt *et al.*, 2012:183) nie. Oor die algemeen hou sodanige steekproef verband met my akademiese verpligtinge as dosent aan die Fakulteit van Opvoedingswetenskappe (Noordwes-Universiteit: Potchefstroomkampus).

1.9 KWALITATIEF KONSTRUERENDE DATASTRATEGIEË

Die primêre beginsel van kwalitatiewe navorsing "... focuses on meaning in context, and requires a data collection instrument that is sensitive to underlying meaning when gathering and interpreting data." (Potgieter, 2008:17). Om dié rede staan aangesig-tot-aangesig benaderingswyses sentraal tot kwalitatiewe navorsing wat begrond word binne drie tipes van datategniese, naamlik onderhoude, waarnemings, dokumente en of geskrewe artefakte (Kuper *et al.*, 2008:405; Patton, 2002:4).

Volgens Fullan (2007:30) staan die klaskamer ook sentraal tot die implementering van 'n nuwe of hersiene program of beleid.

Aangesien die KABV (SA, DBO, 2011a) die derde aanpassing sedert Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring van 2002 is wat vanaf Januarie 2012 deur graad 10 onderwysers by skole geïmplementeer moet word, is na deeglike oorweging besluit op gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude as ideale datakonstrueringstrategieë vir hierdie kwalitatiewe studie. As rede word aangevoer dat sodanige tegnieke oor die potensiaal beskik om begripvorming rakende die fenomeen wat binne die raamwerk van dié studie val, te versterk (Denzin & Lincoln, 2002:3). Voorts, omdat assessering nie geïsoleerd van die onderrig-en leerproses staan nie (Beets, 2012:69), is vanuit die staanspoor besluit om tuiswerkopdragte/opvolgaktwiteite as bykomende bronne van die datakonstrueringsprosedure te beoordeel.

Genoemde datakonstrueringsprosedure wat met dié studie in twee stappe uitgevoer is (vgl. par. 4.6.3), is geïmplementeer ná toestemming verkry is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (hierna NWU) en die Distrik Direkteur van Basiese Onderwys in die Dr Kaunda Munisipale Distrik, Noordwes.

1.10 DATA-ANALISE

Die data-analiseringsproses vir dié studie, gegewe dat dit van navorsers verwag word om hul analiseringsstrategie aan die leser bekend te maak (Malterud, 2001:486), het berus op 'n inhoud-analise. Hierdie strategie is gekies omdat daar deur 'n refleksiewe kwalitatiewe proses gestreef is na die identifisering van betekenis-eenhede wat gelei het tot die vestiging van bepaalde temas, kategorieë en subkategorieë (O'Leary, 2014:300). Daar is deduktief en induktief gewerk (vgl. par. 4.7.1), aangesien gevolgtrekkings gebaseer word op deelnemers se ervarings oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, soos bekom vanuit gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude (vgl. par. 4.6).

1.11 KWALITATIEWE GELDIGHEID

Om die geldigheidsaspek van dié kwalitatiewe studie te verseker is die volgende strategieë, soos aanbeveel deur Creswell (2014:201-202; 2007:191; 2003:196), Johnson en Christensen (2012:394); Cohen *et al.*, (2011:195); Leedy en Ormrod (2010:100-110); Neuman (2007:115); Babbie en Mouton, (2001:271), geïmplementeer:

- 'n Gedetailleerde omskrywing van die fokus van hierdie studie word weergegee (vgl. par. 1.4).
- Die basis waarop deelnemers gekies is, is uitgeklaar (vgl. par. 1.8).
- Die konteks van datakonstruering is uitgeklaar (vgl. par. 1.9).
- Die rol van die navorser is uitgespel (vgl. par. 1.14).
- Onderhoude is op band vasgelê vir latere transkribering (vgl. par. 4.6.2.1).
- Lidkontrolle (deelnemerverifiëring) deur die erkenning van deelnemerstemme (vgl. par. 4.9.4) is geïmplementeer.

- Triangulasie: Verskillende ondersoektegnieke is gebruik en toegepas (vgl. par. 4.9.5).
- Navorser se vooroordeel is uitgeklaar (vgl. par. 4.10).
- Daar is gebruik gemaak van 'n eksterne kenner op die gebied van kwalitatiewe navorsing, sowel as studieleiers (promotor en medepromotor) se insae om die geldigheid van data-ontleding te verseker.
- Aandag is geskenk aan die rapportering van negatiewe gevalle of teenstrydige data (Creswell, 2014:99) wat 'n uitsondering op die reël is.

1.12 REFLEKSIWITEIT

Deurdat navorsing as 'n sosiale proses erken word (Hammersley, 2013:13), verg dit 'n kritiese bewustheid en blootlegging van die navorser se subjektiwiteit. As interpreteerder van die werklikheid vereis dit van my as navorser om self-reflekerend op te tree. Selfrefleksie word in hierdie geval 'n manier van kyk na die werklikheid wat op sigself 'n hermeneutiese strategie vir verstaan is. In die lig hiervan word die blootlegging van navorser se refleksiwiteit rakende die werklikheid, sy agtergrond as Lewensoriëntering- en omgewingsopvoedingskundige nodig geag vir hierdie studie wat volledig in hoofstuk vier bespreek word (vgl. par. 4.10).

1.13 KONSEPTUEEL TEORETIESE RAAMWERK

Vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese oogpunt is die individu ingebed in 'n sosiale konteks (Schiro, 2013:179; Windle & Bennet, 2012:219; Donald, Lazarus & Lolwana, 2006:32; Halpern, 2005:3; Sterling, 2003). Schiro (2013:163) en Freire (2005:3) se argument dat die individu in verhouding staan met sy/haar wêreld bring mee dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as gedragshandelinge ook ingebed is binne 'n sosiale opset (vgl. par. 2.3.1 & 2.3.3). Dit bring mee dat 'persoon-in-omgewing' beginsel van omgewingsopvoeding (Zastrow & Kirst-Ashman, 2013:19-20) en die 'self-in-gemeenskap' (die self in verhouding), soos vervat in LO-Beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a:9), slegs in sosiale konteks kan manifesteer. Dit beteken dat die praktykmaking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid van

waarde sal wees as dit uitgeleef word binne die konteks van 'n omgee-omgewing; die gemeenskap waar die individu hom/haar bevind.

Ten einde te verseker dat die individu binne die omgewing effektief funksioneer, is dit nodig dat sy/haar rolle verantwoordelik vervul word. In hierdie opsig verskaf 'n sisteemteorie, insluitend die sosiale kapitaalteorie, 'n goeie teoretiese basis om die rol wat die konteks speel in die daarstel van verantwoordelike (volhoubare) optrede te verstaan (Wray-Lake & Syvertsen, 2011:17). Veral Bronfenbrenner se ekologiese sisteemteorie (vgl. par. 2.4.1.1), wat dekades lank reeds deur sielkundiges gebruik word, dien as 'n goeie verwysingsraamwerk om op terug te val aangesien dit erkenning gee dat ontwikkeling van die individu nie in 'n vakuum plaasvind nie maar eerder in verhoudings (die huis, skool en die omgewing) (Visser, 2012:25; Donald *et al.*, 2006:209). Die holistiese ingesteldheid van dié teorie tot sosio-omgewingsinvloede op menslike gedrag toon raakpunte met omgewingsopvoeding (Gough & Gough, 2010:342; Sauv , 2005:13; White, 2004:81; Fien, 2003:3; Le Grange, 2001:24) en LO (Magano, 2011, Pillay, 2012; Donald *et al.*, 2006:34), wat dit gepas maak vir die fokus van hierdie studie.

1.14 NAVORSERSROL

As die primêre 'instrument' (vgl. par. 4.3.2) vervul die navorser veelvuldige rolle binne dié studie. Hierdie rolle is vervleg tussen die van 'n skrywer, mede-leerder, objektiewe waarnemer, interpreteerder, administrateur verantwoordelik vir die aansoek by die Etiekkomitee, opstel en aflewering van ingeligte toestemmingsbriewe aan alle betrokke partye (skoolhoofde, Noordwes Onderwysdepartement en LO-onderwysers), afsprake reël vir onderhoudsvoering, bekom van graadroosters van LO-onderwysers, onderhoudvoerder, die deel van data met deelnemers aan hierdie studie en studieleiers, finale organisering van navorsingsdata en die afronding van die geskrewe teks.

1.15 VERWAGTE NAVORSINGSPROBLEME

Kwalitatiewe navorsing, omdat dit staat maak op van aangesig-tot-aangesig interaksie, gaan dikwels gepaard met onvoorsiene probleme (Glesne, 2011:52). Om hierdie rede is die invloed van onderstaande uitdagings gedurende die uitvoering van hierdie kwalitatiewe studie nie gering geskat nie:

- 'n Verandering in die skoolprogram wat dagroosters mag beïnvloed.
- Botsings op graadroosters wat implikasies inhou vir klaskamerwaarnemings.
- Tydelike onderwyser-aanstellings by skole.
- Onttrekking van deelnemers in die verloop van die navorsingsproses.
- Die sensitiviteit rondom klaskamerwaarnemings wat toegang tot klaskamerbesoeke mag beïnvloed (De Villiers, 2014, persoonlike kommentaar).

Waar enige van bogenoemde navorsingsprobleme weens onvoorsiene omstandighede wel ervaar is, is O'Leary (2014:186) sowel as Flick (2006:121) se opmerking oor verteenwoordigend in ag geneem, naamlik "their relevance to the research topic rather than their representativeness".

1.16 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Toestemming om die navorsing uit te voer is eerstens van die Etiekkomitee (NWU: Potchefstroomkampus) verkry (kyk bylaag A) waarvan die besonderhede as volg is:

- Navorsingstitel: Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding.
- Etieknommer: NWU-00040-14-A2.
- Datum van goedkeuring: 06 Maart 2014.

Tweedens is die Noordwes Departement van Basiese Onderwys in die Dr Kenneth Kaunda Munisipale Distrik genader. 'n Amptelike toestemmingsbrief (kyk bylaag B) deur dié instansie is as basis gebruik om sekondêre skole in die Tlokwe munisipale area wat doelgerig geselekteer is (vgl. par. 1.8) te besoek.

Omdat hierdie kwalitatiewe studie daarop gerig is om individue in die menslike milieu (die natuurlike staat) te verstaan, is die volgende etiese beginsels dwarsdeur die navorsing toegepas:

- Deelnemers is vooraf ingelig oor die navorsingsproses en vrywillige deelname is beklemtoon.
- Deelnemers se reg om te enige tyd verdere deelname aan die navorsing te weier of daaraan te onttrek, is eerbiedig.
- Alle data verkry vanuit onderhoudsvoeringe en klaskamerwaarnemings is op 'n veilige plek bewaar.
- Om vertroulikheid te verseker is deelnemers se identiteite verswyg deur alle navorsingsinligting vertroulik te hanteer en op 'n eerlike wyse te rapporteer. Deelnemers se identiteite is verder beskerm deur veldnotas in plaas van video-opnames gedurende gestruktureerde klaskamerwaarnemings te gebruik (Vogt *et al.*, 2012:295).
- Waardering en respek is betoon vir deelnemers se tyd, betreding van hul klaskamer en die bekendmaking van gevoelens rakende die fenomeen onder bestudering (Hill, 2012:75).

1.17 BYDRAE VAN STUDIE

Aangesien die primêre doeltreffendheid van kwalitatiewe navorsing opgesluit lê in 'n diepte-analise van 'n nuwe onderwerp of 'n onderwerp wat nog nie nagevors is nie (Creswell, 2014:20), beskik dié studie oor die potensiaal om 'n bydrae te lewer tot die daarstel van 'n riglynraamwerk vir die gebruik van omgewingsopvoeding vir die fasilitering vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne graad 10 LO. Die rede

hiervoor is dat graad 10 onderwysers die KABV (SA, DBO, 2011a) vanaf Januarie 2012 by skole moes implementeer. Die navorser is derhalwe hoopvol dat die voorgestelde riglynraamwerk (kyk figuur 6.1) relevant sal wees tot die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die 2011 KABV.

Dit moet ook beklemtoon word dat die voorgestelde riglynraamwerk wat voorgehou word vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding (vgl. par. 6.3.2) generies, holisties en algemeen opgestel is en nie op 'n bepaalde deelnemer/skool gerig is nie. Graad 10 LO-onderwysers wat hierdie riglyne wil benut, sal self die nodige aanpassings moet maak ten einde dit te laat inpas binne hul unieke sosiale konteks.

Behalwe dat die uitkoms van dié studie gerig is op die daarstel van 'n riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding, dien dit ook as 'n kritiese refleksie op die navorser se eie praktyk.

1.18 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: **Oriëntering en probleemberedenering.** In hierdie hoofstuk word 'n oriëntasie van die navorsing verskaf. Argumente rakende die inkorporering van omgewingsopvoeding met lewensvaardigheidsopvoeding is uitgevoer en deur literatuur geverifieer. Die formulering van 'n toepaslike kernnavorsingsvraag met gepaardgaande navorsingsdoelstellings het aanleiding gegee tot 'n spesifieke navorsingsontwerp wat in hoofstuk vier van hierdie studie breedvoerig bespreek word.

Hoofstuk 2: **Begroning van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne gemeenskap en LO.** Hierdie hoofstuk handel oor die konseptualisering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne gemeenskap en LO om eerstens die aard van sodanige konsepte te verstaan en tweedens die verband daarvan met hierdie studie aan te toon.

- Hoofstuk 3: **Waardetoevoeging tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding.** Hierdie hoofstuk is gerig op verskillende begrippe en die uitklaring daarvan binne die konteks van dié studie. Daarna word gekonsentreer op enkele parallele tussen omgewingsopvoeding en LO, onderrigbenaderings binne omgewingsopvoeding en die operasionaliseringsmoontlikheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur plekgebaseerde opvoeding.
- Hoofstuk 4: **Navorsingsmetodologie en -metodes.** Hierdie hoofstuk verskaf 'n duidelike uiteensetting van die navorsingsmetodologie, die navorsingsontwerp, bronne van datakonstruering asook die analise daarvan. Etiese beweegredes word aangeraak en die beperkings van dié studie word bespreek.
- Hoofstuk 5: **Bespreking van resultate.** Omdat hierdie 'n kwalitatiewe studie is, word die data en die analise daarvan geïntegreerd aangebied en met literatuur verweef.
- Hoofstuk 6: **Bevindinge, riglynraamwerk en samevattende perspektief.** Hierdie hoofstuk verskaf 'n oorsig oor bevindinge asook die moontlike implikasies wat hierdie studie inhou vir die onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hoofaanbevelings rondom 'n riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding word volledig uiteengesit. Die voordele en uitdagings rondom die voorgestelde riglynraamwerk word ook uitgespel waarna 'n samevattende perspektief volg.

1.19 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aangetoon dat uitdagings op internasionale sowel as nasionale vlak bestaan rakende die kombinerings van lewensvaardigheidsopvoeding met omgewingsopvoeding. Verder word gelet op die potensiaal wat omgewingsopvoeding inhou vir lewensvaardigheidsopvoeding rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO. Dié navorsing is bevestigend binne 'n literatuurstudie.

In hoofstuk twee word die begrip "sosiale en omgewingsverantwoordelikheid" deur 'n literatuurstudie gekonseptualiseer om as uitkoms die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding voor te stel

HOOFSTUK 2:
BEGRONDING VAN SOSIALE EN
OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE
GEMEENSKAP EN LO

Education has a special role to play in facilitating the transformation needed, which is to shift from an individualist and materialist consumer society to one that embraces both individual and collective needs for a sustainable future, while preserving the environment and enabling well-being for all.

(De Leo, 2012:11)

2.1 INLEIDING

Dit word nodig geag om die terme sosiale en omgewingsverantwoordelikheid wat die basis vorm van dié studie te verhelder om eerstens die aard van sodanige konsepte te verstaan en tweedens die verband daarvan met hierdie studie aan te toon (vgl. par. 2.3). Nadat dié terme omskryf is, word die belangrikheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gekontekstualiseer (vgl. par. 2.4). Hierna word gekyk na enkele belowende praktyke binne lewensvaardigheidsopvoeding wat die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid mag bevoordeel (vgl. par. 2.5), waarna die voordele rakende die plasing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO in die KABV beleidsdokument (SA, DBO, 2011a) uitgeklaar word (vgl. par. 2.6). Hierna word dié hoofstuk afgesluit met 'n fokus op faktore wat belemmerend mag inwerk op die effektiewe onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as deel van lewensvaardigheidsopvoeding binne LO (vgl. par. 2.7).

2.2 ORIËTERING

“Various aspects of the environment, such as socio-economic status, political realities, economic climate, and cultural forces, must be considered if we are to fully understand at-risk issues.” (McWhirter *et al.*, 2007:15).

Genoemde aanhaling dui daarop dat die omgewing nie beoordeel kan word as ‘iets’ daarbuite wat geïsoleerd staan van die individu (leerder) en sy gemeenskap nie (Hallows & Butler, 2002:52). Hierdie bewustheid van die eksterne omgewing as ’n tydige en relevante onderwerp plaas ’n hernieude fokus op die invloed wat dit op die persoonlike lewenskonteks van die leerder en gemeenskappe het (Beck 2009, 2007 & 1992). Bezuidenhout (2008:7) stel dit soos volg:

“The external environment should, however, not be considered as divorced from individual-human factors, as a complex interaction exists between people and the environment they live in.”

Vanuit ’n sosiaal-konstruktivistiese en ontologiese posisie is die individu (leerder) wesenlik ingebed in die sosiale aspekte van sy/haar omgewing (vgl. par. 1.13). Trickett (1996:213) stel dit dan dat:

“[a] human activity does not develop in a social vacuum, but rather it is rigorously situated within a socio-historical and cultural context of meanings and relationships”

Genoemde invloede mag nie gering geskat word nie en daarom kan die individu (leerder) nie in isolasie van omgewings aangeleenthede wat mense se daaglikse gedrag rig, opgevoed word nie. Buite die klaskamer is dit veral die breedspannige sistemiese invloede van sosiale, ekonomiese en politiese aangeleenthede (Simons-Morton, 2012:6; Mosavel, Ahmed & Simon, 2011:325) wat direk inwerk op gedragshandelinge.

Dit is derhalwe nie moontlik om omgewingsaangeleenthede (sosiaal en natuurlik) van onderrig-en-leerpraktyke te isoleer nie (vgl. par. 1.3); die vele uitdagings van

sodanige aangeleenthede maak die verwerwing van lewensvaardighede⁶ rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toenemend belangrik vir funksionele gedrag in 'n voortdurend veranderende omgewing.

Uit die voorafgaande word die volgende aanname gemaak: Die persoonlike konteks en die gepaardgaande probleme wat die leerder en sy/haar gemeenskappe ervaar en die motivering van menslike gedrag soos beoordeel vanuit 'n psigologiese sowel as 'n omgewingsopvoedkundige perspektief, kan nie van die subsistemiese invloede van verskeie omgewingsdimensies (sosiaal, ekonomies, polities en biofisies) geskei word nie. Hierdie aanname bring mee dat 'n holistiese siening (vgl. par. 2.4.1.1) - 'n radikale veranderde sienswyse van die omgewing in vergelyking met 'n reduksionele benadering - sentraal staan tot die uitklaring van die 'persoon-in-omgewing'/'self-in-gemeenskap' (vgl. par. 1.13) rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

2.3 BEGRIPSANALISE

2.3.1 Sosiale verantwoordelikheid

In die gepaardgaande literatuurstudie oor sosiale verantwoordelikheid is kennis geneem dat dié term nie deur 'n spesifieke vakdissipline toegeëien kan word nie. Daarom word aanvaar dat die grootste verskille tussen die diverse omskrywings van sosiale verantwoordelikheid in die formulering van sy lewensdoel lê, soos bepaal deur 'n spesifieke vakdissipline. Wat wel uitstaan, is dat begrippe soos 'n morele bewustheid van omgee en geregtigheid (Mthembu, 2013a:3; Wray-Lake & Syvertsen, 2011:12; Noddings, 2005: xiii; Berman, 1997:8), insluitende 'n bereidwilligheid om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van welstand van plaaslike en globale gemeenskappe (De Ugarte & Martin-Aranaga, 2011:457; Van der Merwe, 2011:773), gekoppel word aan sosiale verantwoordelikheid wat as relevant vir die konteks van hierdie studie beskou word. In die volgende paragrawe sal aan hierdie en enkele

⁶ Dit moet beklemtoon word dat lewensvaardighede nie verwar moet word met die verpligte vak Lewensvaardighede vir grade R-6 nie. Lewensvaardighede, binne die konteks van hierdie studie, verwys na die bevordering van kennis en die toepassing van vaardighede en waardes (vgl. par. 2.5.3) wat moet bydra tot kapasiteitsbou rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die individu (leerder) se leefwêreld.

aanvullende aspekte aandag gegee word as bepalende determinante vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid.

2.3.1.1 Omgewingsgeletterdheid: 'n determinant vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid

Berman (1997:5) beskou sosiale verantwoordelikheid as 'n bewustheid van in-die-wêreld-wees (sosiaal), en 'n doelbewuste fokus op die omgewing (natuurlike). Omdat die omgewing letterlik beteken omkring (Jordaan & Jordaan, 2005:641), behoort menslike funksionering (die netwerk van aksies/handeling in die wêreld en die betekenis wat die individu/leerder daaraan heg) vanuit 'n holisties en sistemiese perspektief (vgl. par. 2.4.1.1) beoordeel te word (Mumby, 2013:108). 'n Moontlike afleiding wat gemaak kan word, is dat die funksionaliteit (nis) van die individu in die omgewing bepalend staan met betrekking tot die sistemiese kwaliteit van sy/haar omgewing. Sosiale verantwoordelikheid vereis in hierdie geval dat die individu (leerder) bewus moet wees van omgewingsprobleme en die bereidwilligheid sal toon om ongeregthede te kritiseer (Wolk, 2009:669). Die vraag wat aan die individu (leerder) gestel kan word, is: Weet ek wie ek is en hoe beïnvloed my selfkennis my eie welstand, die van ander en my omgewing?

2.3.1.2 Waardes, houdings en beginsels: determinante vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid

Vir Wray-Lake en Syvertsen (2011:12-14) staan waardes, houdings en beginsels sentraal tot sosiale verantwoordelikheid. Realisties gesproke bestaan hierdie entiteite (waardes, houdings en beginsels) nie in 'n liniêre verhouding tot mekaar nie. Byvoorbeeld: die uitgangspunt dat waardes mag lei tot pro-aktiewe houdings wat uiteindelik 'n pro-aktiewe omgee-ingesteldheid sal bevorder, is onrealisties. 'n Realistiese en aanvaarbare beskouing is dié van Kelly, Connor, Kun en Salmon (2008:1). Hulle beskou sosiale verantwoordelikheid en die waardes wat dit onderlê as 'n ontvouingsproses. Met ander woorde, sosiale verantwoordelikheid kan nie verval in 'n gedragshandeling wat staties is nie; dit is dinamies en ontwikkel voortdurend. So byvoorbeeld toon navorsingsbevindinge deur Honeyman (2010) dat

die bevordering van sosiale verantwoordelikheid onder 'n groep leerders op sekondêre skoolvlak in vergelyking met hul tydgenote in konvensionele skole in Honduras (Suid-Amerika), positiewe resultate opgelewer het rakende hul sosiale verantwoordelikheid teenoor ander. Bevindinge van dié studie dui verder daarop dat die daarstel van konkrete ervaringsleergeleenthede vir die beoefening van sosiale verantwoordelikheid binne 'n bekende konteks leerders laat besef het dat hulle by magte is om positiewe aksies te inisieer tot voordeel van hulself en hul gemeenskap (Honeyman, 2010:209). Handeling soos 'n goeie verhouding teenoor en met ander, omgee, hulpverlening aan my gemeenskap as 'n aspek van my lewe asook die versterking van gemeenskapsbande word uitgewys as goeie deugde van sosiale verantwoordelikheid wat mettertyd deel geword het van dié groep leerders se lewensbeskouing. Die afleiding: deur 'n proses van betrokkenheid is dit moontlik om die waarde van sosiale verantwoordelikheid wat pro-aktiewe houdings en 'n pro-aktiewe omgee ingesteldheid in belang van welstandsbevordering aanmoedig, te ontloot. Dit is dan duidelik dat sosiale verantwoordelikheid meer is as net 'n houding/optrede; dit is deel van jou persoonlike uitrusting (wie jy as persoon is). Hierdie siening oor die doel van omgee vind aansluiting by Noddings (2005:21) se uitgangspunt oor omgee vir ander op 'n praktiese wyse en dui daarop dat omgee (die belangstelling in ander en hul welstand) 'n morele handeling is. Per slot van rekening kan aangevoer word dat sodanige handeling 'n beweging van 'binne' is.

Die individu (leerder) se omgee-intellek, omgee-kreatiwiteit en 'n vrye omgee-wil om keuses te maak en verantwoordelikheid te aanvaar al dan nie, bepaal onder andere ook die welstand van die self en ander in die omgewing. Hierdie gedragshandeling staan egter nie in isolasie van die individu (leerder) se waarde-oortuigings en houdings nie. Verskeie studies toon dat indien die individu (leerder) oor beter opvoeding beskik hy/sy die verkreë kennis in pro-aktiewe handeling kan omskep. Dit kan van toepassing gemaak word op MIV en VIGS. In Zambië, waar meer as 20% van die volwasse bevolking met MIV leef (UNAIDS, 2003:54), lewer die positiewe ingesteldhede van adolessente meisies teenoor die bevordering van kennis en die beoefening van pro-aktiewe houdings as 'n wapen teen MIV-infeksie noemenswaardige resultate. Die sosiale en omgewingsvoordele wat kennis, waardes en vaardighede inhou met betrekking tot die bekamping van MIV en VIGS toon ook

opmerkbare suksesse in Uganda. Die Guttmacher Instituut-verslag, *Protecting the next Generation: Preventing HIV and Unintended Pregnancy amongst Adolescents in Sub-Saharan Africa*, dien as grondige bewys dat die individu (leerder) sentraal staan in die beoefening van sosiale verantwoordelike gedragshandelinge rondom die verspreiding van MIV en VIGS. Dié verslag, wat spesifiek gefokus het op kennis, houdings en waarde ingesteldhede van adolessente meisies in vier Sub-Sahara Afrika-lande (Burkina Faso, Ghana, Malawi en Uganda) toon dat hierdie individue die boodskap van sosiale verantwoordelikheid rondom MIV ernstig opneem, wat tot voordeel strek van hul eie welstand en dié van hul gemeenskap (Biddlecom, Hessburg, Singh, Bankole & Darabi, 2007). In hierdie opsig kan omgee vir eie welstand en dié van ander deur verantwoordelike optrede wesenlik as 'n morele handeling beskou word omdat dit beslag vind in liefde vir jouself en jou naaste.

Behalwe dat die positiewe uitvloeisel van 'n omgee-ingesteldheid teenoor die self, ander en die omgewing, soos weerspieël in voorafgaande paragrawe, dien as uitstaande kenmerke van sosiale verantwoordelikheid (Kayuni & Tambulasi, 2012:65), word hierdie pro-aktiewe gedragshandelinge ook gelykgestel aan opvoeding vir sosiale belangstelling en sosiale verantwoordelikheid (Oberst, 2009:400). Hierdie belowende praktyk is bevorderlik vir sosiale verantwoordelikheid aangesien dit 'n aktiewe bydrae kan lewer tot bewustheid, oorreding en 'n verbintenis tot die bevordering van persoonlike welstand, insluitend die welstand van ander.

2.3.1.3 Aktiewe onderrig-en-leerpraktyke: 'n determinant vir die bevordering van sosiale verantwoordelikheid

Vanuit die staanspoor is dit belangrik om melding te maak dat sosiale verantwoordelikheid 'n bewustheid van omgewingsprobleme verg. Daarom beveel Wolk (2009:667) aan dat wanneer daar vir sosiale verantwoordelikheid onderrig word, ons eerlik en opreg moet wees oor omgewingsprobleme en -ongeregtighede. Dié aanbeveling oor die onderrig van sosiale verantwoordelikheid lei daartoe dat die skool as opvoedkundige instelling hom ook professioneel moet bemoei met 'n omgee-ingesteldheid teenoor omgewingsdilemmas wat die individu (leerder) en sy/haar gemeenskappe in die gesig staar. Dit is belangrik dat leerders van die geleentheid

voorsien moet word om gesonde lewensvaardighede (waardes, houdings en vaardighede) met hul portuurgenote te ontwikkel, wat die fondament kan lê vir die vestiging van sosiale verantwoordelike gedragshandelinge rondom etiese dilemmas. Die klaskamer vervul hier 'n wesenlike rol. Geordende aktiewe onderrig- en leermetodes soos ervaringsgebaseerde projekte (oftewel leer deur ervaring), probleem-oplossingsbenaderings en koöperatiewe/samewerkende leergroepe wat verskillende intelligensievlakke toets, kan leerders ondersteun om waardes, beginsels, en vaardighede te ontwikkel wat sosiale verantwoordelikheid mag versterk. Wolk (2009:666) sien hierdie simboliese band tussen aktiewe onderrig- en leermetodes en die onderrig vir sosiale verantwoordelikheid as volg: "Classroom inquiry nurtures social responsibility, and living a socially responsible life means to live a life of inquiry." Aktiewe onderrig- en leermetodes kan dan as 'n *sine qua non* ('n noodsaaklike toestand of element) vir die effektiewe onderrig en leer van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid beskou word. Berman (1997:8) stel dit dat globale opvoeding, omgewingsopvoeding, multikulturele opvoeding of gemeenskapsdiens sentraal staan tot die bevordering van sosiale verantwoordelikheid.

2.3.2 Omgewingsverantwoordelikheid

Die deugde van omgewingsverantwoordelikheid, veral in 'n tydvak waarin daar groot en selfs oordrewe bewondering vir tegnologiese vooruitgang gekoester word, word maklik gering geskat. Daarom beklemtoon Le Grange (2012:335) dat dit die plig van (morele) opvoeders word om leerders bewus te maak van oorsake wat verband hou met die agteruitgang van die self, sosiale en die natuurlike omgewing sodat hulle (leerders) daartoe in staat sal wees om die verbintenis – insluitend die miskennis – tussen hierdie elemente (die self, die sosiale en natuurlike omgewing) te verstaan. Vanselfsprekend moet hierdie verantwoordelikheid aan die individu (leerder) toegesê word. Voortspruitend hieruit sal 'n mens onwillekeurig die volgende vraag kon vra: Waarom hierdie etiese ingesteldheid jeens die omgewing?

Die omgewing is 'n dinamiese begrip. Dit weerspieël vier verwante dimensies: die sosiale, ekonomiese, politieke en biofisiese. Al hierdie dimensies is nou verweef met mekaar en as gevolg hiervan kan omgewingsprobleme en die risiko's wat daaruit

voortspruit nie afsonderlik bespreek word nie aangesien sodanige probleme nie slegs in een spesifieke dimensie geplaas kan word nie (kyk figuur 2.1).

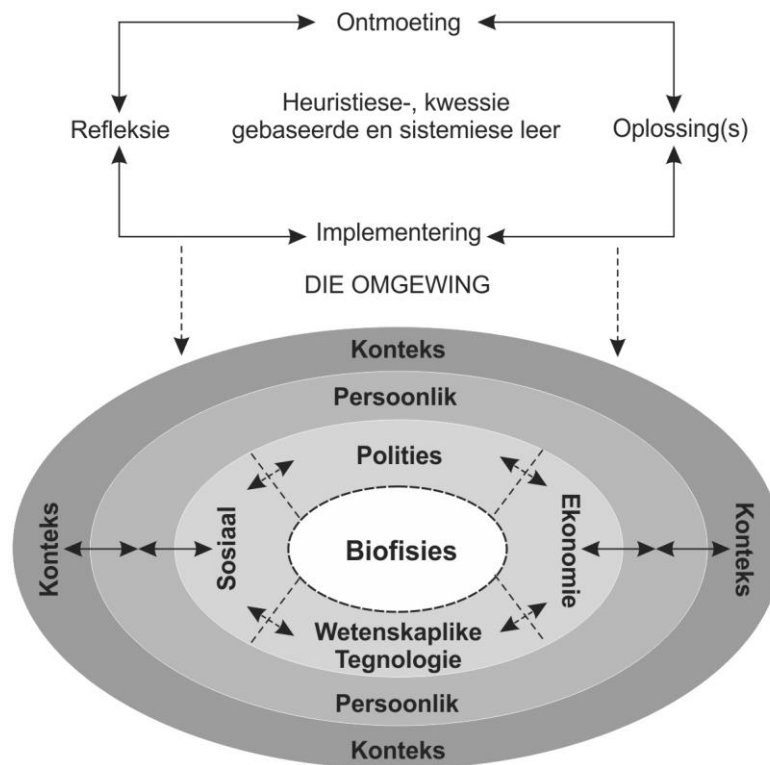


FIG. 2.1: Die omgewing binne Van Rooyen (2006:162) se model oor Onderwys vir Volhoubare Omgewings.

Die Van Rooyen-model (figuur 2.1) beklemtoon vier subsistemiese omgewingsdimensies. Die politieke, ekonomiese, sosiale en wetenskaplik tegnologiese dimensies kan gesien word as subsisteme binne die biofisiese omgewing. Aangesien die omgewing nie uit kompartemente bestaan nie maar eerder as 'n web of netwerk van verhoudings funksioneer, beïnvloed hierdie subsisteme mekaar wedsyds, so ook die persoon (individue) in sy/haar persoonlike konteks. Aangesien die politiese, ekonomiese, sosiale en tegnologiese wetenskaplike dimensies 'n menslike oorsprong het, kan dit ook aanvaar word dat die omgewing mensgemaak en daarom sosiaal gekonstrueer is (Zapf, 2009:35; Gough, 2006:337; Irwin, 2001:2) wat die 'persoon-in-omgewing' (Donald *et al.*, 2006:38; vgl. par. 1.13) konteks aanhang. Binne hierdie konteks word die individu en sy/haar omgewing as 'n geïntegreerde geheel beoordeel deurdat alles en almal voortdurend in 'n netwerk

verweef en interaktief op mekaar ingestel is. Hierdie eksistensiële situasie van die mens in die wêreld as 'n wese wat binne verhoudings staan met alles en almal wat hom/haar omring, toon raakpunte met beide holisme en 'n ekologies sistemiese benadering (vgl. par. 1.13) wat berus op 'n allesomvattende begrip van die werklikheid. Dit kom daarop neer dat omgewingsprobleme en die gepaardgaande omgewingsrisiko's wat aangeleenthede soos gesondheid en welstand van die individu en die gemeenskap beïnvloed, voortstu vanuit die omgewing (Murwenda *et al.*, 2010:2; Naidoo & Wills, 2009:4; Ardoin, 2006:112). Dié bewuswording oor die impak van hierdie omgewingsprobleme en hul risiko's op die individu en gemeenskappe het gelei tot kritiese uitsprake teen wat oor die algemeen bekend geword het as die oorsake van modernisme (Beck, 2007:22-23). Spoedig het alternatiewe sieninge oor die omgewing ontstaan. By wyse van 'n voorbeeld word die volgende uit die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996a:11) rakende die omgewing aangehaal: "Everyone has the right to an environment that is not harmful to their health or wellbeing." Hierdie sienswyse oor die omgewing binne 'n post-apartheid Suid-Afrika word beoordeel as reflektiewe modernisme. Die 'persoon-in-omgewing' staan sentraal, wat spreek van 'n groter bewustheid in terme van omgewingsverantwoordelikheid. Hierdie hernieude verbintenis tot die omgewing, wat gemik is op die verbetering van Suid-Afrikaners se lewensgehalte, word ook ingebou in die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram – 'n bemagtigingsdokument wat kapasiteitsbou op alle vlakke beklemtoon.

Vir die positivering (praktykmaking) van omgewingsverantwoordelikheid is kapasiteitsbou op individuele vlak noodsaaklik. Hierdie opdrag wat aan die individu toevertrou word om aktiewe verantwoordelikheid te neem vir sy/haar eie welstand en dié van sy/haar gemeenskap, insluitend die omgewing, word onderskraag deur Clarke en Agyeman (2011:1773). Volgens Meadows, Meadows en Randers (1992: xv-xvi), beteken dit "the transition to a sustainable society requires more than technology; it also requires maturity, compassion and wisdom." Daarom stel Murray (2011:240) die volgende praktyke voor wat volgens hom essensieel is vir 'n 'volhoubare self'. Hierdie praktyke, wat aangevul word met verduidelikings, is die volgende:

- **Bewustheid**

- 'n Bewustheid oor die groter prentjie.
- 'n Bewustheid van ons rol.

'n Positiewe uitvloeisel van voorgenoemde mag wees dat die omgewing deur die individu as 'n stel verwante stelsels erken sal word waarbinne sy/haar aksies waarde kan toevoeg tot die aanspreek van omgewingsprobleme wat sy/haar welstand en die van ander beïnvloed.

- **Motivering**

- Bewustheid van waardes.
- Gehoor gee aan ons houdings.

Die sin en betekenis van optrede vloei egter logies uit beweegredes wat op sigself nie losstaan van 'n waardebewussyn nie. Omgewingsbevoegdheid – 'n integrale deel van morele verantwoordelikheid (Carl & De Klerk, 2011:23) – mag die individu stimuleer om positiewe karakterkwaliteite (respek, aanvaarding van verantwoordelikheid en goedhartigheid) te openbaar.

- **Bemagtiging**

- Uitdaging van negatiewe houdings.
- Aanpassing van houdings.

Bemagtiging⁷ (kapasiteitsbou) gaan oor die bekom (konstruering) van kennis wat dit moontlik maak om daardie kragte wat 'n effek op 'n mens se lewe het op 'n aktiewe manier te omvorm.

⁷ Bemagtiging (kapasiteitsbou) word in dié studie beoordeel as 'n ontluikende proses wat dui op 'n voortdurende aanpassing in die omgewing.

- **Kennis**
 - Toepassing van kennis.
 - Ontwikkeling van kennisbasis.

Aangesien die omgewing voortdurend onderhewig is aan veranderinge (polities, ekonomies, sosiaal en tegnologies) speel ingeligte besluitnemings – die ‘lees’ van aanhoudende en ingrypende omgewingsveranderinge – ’n belangrike rol in die individu se lewe. Ebersöhn en Eloff (2006:9) stel dit dat om selfbepalend te wil optree, goeie kennis van die sosiale wêreld, met ander woorde die omgewing waarin sulke opsies uitgeoefen moet word, noodsaaklik is.

- **Bekwaamheid**
 - Toepassing van wyse denke.
 - Goeie interaksie.

Bogenoemde handeling wat verband hou met die doelstellings van omgewingsopvoeding (vgl. par. 1.3) en wat as determinante tot die bevordering van ’n volhoubare self beoordeel word, word beskou as ’n ontvouingsproses (nie meganisties nie) (figuur 2.2).

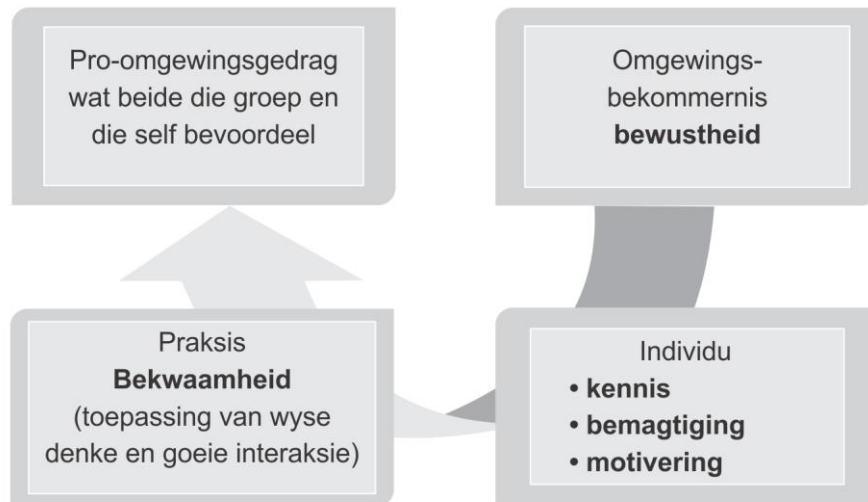


FIG. 2.2: 'n Sikliese voorstelling deur die navorser van Murray (2011:240) se siening rakende die ontwikkeling van 'n 'volhoubare self'.

Soos reeds verduidelik, kan die omgewing nie beoordeel word as 'iets' daarbuite wat geïsoleerd staan van die individu en die gemeenskap nie (vgl. par. 2.2). Daarom is dit nie moontlik om die verstandelike en liggaamlike bewustheid teenoor die omgewing van mekaar te skei nie (Waite, 2011:5; Carolan, 2009:2; Le Grange, 2004b; Payne, 1997). Dit kom daarop neer dat besluite oor die omgewing (sosiaal, ekonomies, polities en biofisies) bepaal sal word deur waardes, beoordeling van die self en rolvertolking. Harrison (2000:507) verduidelik hierdie eenheid tussen die verstandelike en liggaamlike rakende die omgewing as volg: "Our belief is in our acts ... and in acting [we] can, quite literally, make sense of the world." Aangesien alles en almal in die omgewing voortdurend in 'n netwerk verweef en interaktief op mekaar ingestel is, behoort positiewe waardes ons verbondenheid en interafhanklikheid van mekaar op 'n natuurlike wyse saam te bind en die lewe sinvol te maak, terwyl negatiewe waardes mag lei tot skeiding en selfs vervreemding.

2.3.3 Sintese

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (byvoorbeeld kennis, waardes en vaardighede) nie in 'n vakuum geskied nie; dit dui op spesifiek konkrete optrede tussen die self en die medemens

asook die self en die omgewing (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Eenvoudig gestel: sosiale en omgewingsverantwoordelikheid is aangewese op mekaar en as proaktiewe handeling is dit werklikheidsgetrou en kan as sodanig nie van die sosiale konteks geskei word nie. Dit is dan belangrik dat wanneer daar na sosiale en omgewingsverantwoordelikheid verwys word, 'n persoon-in-gemeenskap-, persoon-in-omgewing-, of self-in-gemeenskap-benadering gevolg moet word (vgl. par. 1.13).

Beide sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (byvoorbeeld kennis, waardes en vaardighede) kan ook beoordeel word as doelgerigte gedragshandeling wat gerig is op positiewe denke, positiewe emosies, positiewe houdings en 'n positiewe waardegeoriënteerdheid wat in werklikheid 'n 'van-binne-na-buite'-handeling is. Hierdie gedragshandeling kan geassosieer word met kennis, waardes en vaardighede van aktiewe burgerskap wat soos volg uitgebeeld word:

SOSIALE VERANTWOORDELIKHEID	OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID
<p><i>'n Werklike belangstelling en 'n opofferende verbintenis om die behoeftes van ander raak te sien, wat manifesteer in empatie en 'n verbintenis tot optrede. Hierdie reaksies manifesteer nie net in mens-tot-mens verhoudings nie maar ook binne die mens-omgewing verhouding. As sulks openbaar 'n sosiaal verantwoordelike persoon eienskappe van behoort en 'n besorgdheid oor ander en die omgewing, met 'n groeiende bewustheid van optrede en diensbaarheid tot ander (inter-persoonlik) wat die self (intra-persoonlik) nie ontken nie.</i></p>	<p><i>'n Ingesteldheid wat gerig is op optrede wat 'n veranderingsaanpassing van persoonlike verhoudings en -praktyke in/vir die omgewing in sy totaliteit weerspieël. Hierdie aanpassing rakende verhoudings en praktyke in/vir die omgewing is gemik op die daarstel van iets beter tot voordeel van die mens-omgewingsverhouding wat voortspruit uit eie waarde-oortuigings.</i></p>

Bostaande sienswyse lei daartoe dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie as geïsoleerde handeling beskou kan word nie met die uitleef van morele oordele (die vermoë om te onderskei tussen reg en verkeerd), gewete (bewustheid van ons rol as individue in die gemeenskap), morele identiteit (graad van morele karakter en verbintenis tot jouself, ander en omgewing) en morele verantwoordelikheid (om byvoorbeeld verantwoordelik op te tree in terme van eie gesondheid, omgee vir ander en aksie te neem teen omgewingskwessies). Die kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel, kan dan as praktykgerig beoordeel word (figuur 2.3).

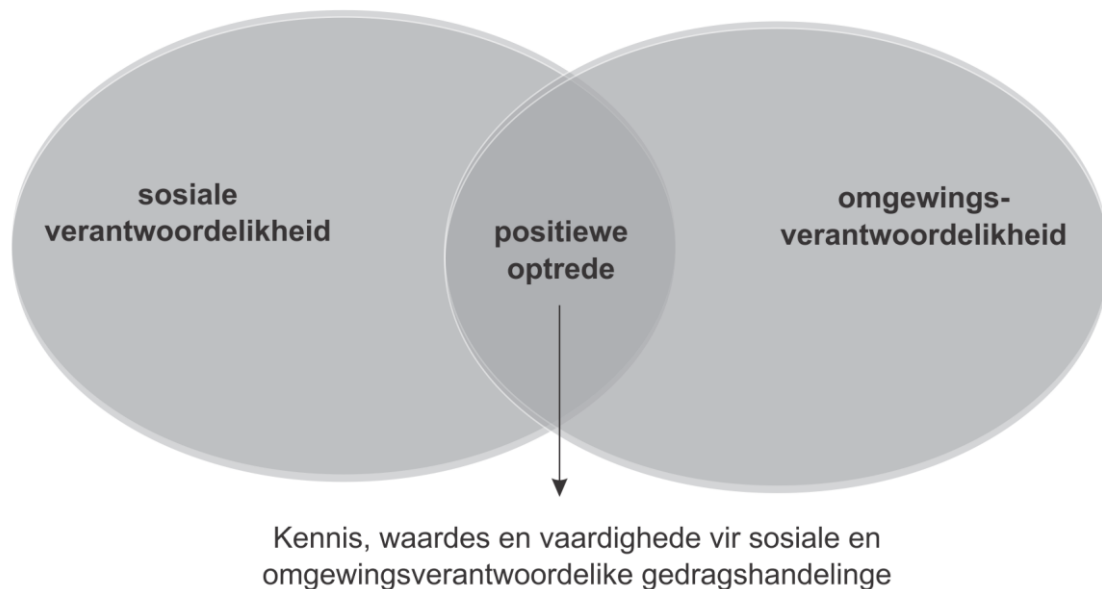


FIG. 2.3 Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as praktykgerigte handeling (navorser se voorstelling).

Die voorafgaande paragrawe beskryf die basiese kenmerke van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Vervolgens word daar gekonsentreer op enkele perspektiewe binne die sosiaal-kapitaalteorie ten einde sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fenomeen te kontekstualiseer.

2.4 SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID: KONTEKSTUALISERING

2.4.1 Oriëntering

In hierdie gedeelte word die teoretiese raamwerk van die sosiaal-kapitaalteorie gebruik om sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te kontekstualiseer. Die volgende sal spesifiek aandag geniet:

- Sisteemteorie (vgl. par. 2.4.1.1).
- Sosiale kapitaal (vgl. par. 2.4.1.2).
- Die verband tussen sosiale kapitaal en volhoubaarheid (vgl. par. 2.4.1.3).
- Watter implikasies hou dié teorie in vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? (vgl. par.2.4.1.4).

2.4.1.1 Sisteemteorie

Aangesien hierdie studie sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie as geïsoleerde handeling beskou nie (vgl. par. 2.3.3), regverdig dit 'n fokus op die ekologiese sisteemteorie.

Bronfenbrenner (1979) se ekologiese sisteemteorie verskaf 'n multidimensionele verwysingsraamwerk waarbinne die dinamiese interaksie tussen die individu en die verskillende vlakke van die omgewing op 'n insiggewende manier verduidelik word. Die verskillende vlakke (mikro, meso, ekso en makro) word as interafhanklik en nouverweefde 'sisteme' beskou waar die geheel afhanklik is van die interaksie tussen die verskeie onderdele en vice versa. Bronfenbrenner (1979:11) brei uit oor die beduidende verband tussen die individu en sy/haar omgewing. Hierdie aspek word van belang geag aangesien die konteks (omgewing) van elke individu 'n beduidende invloed kan hê op die belewing van die werklikheid (sosiaal en natuurlik). Die veronderstelling hiervoor, in aansluiting by De Sousa (2013:151), is dat die individu

'in die omgewing' en die 'breë gemeenskapsinvloede' sy/haar ontwikkeling en besluitneming mag beïnvloed.

Voorgenoemde demonstrasie van sistemiese verhoudings tussen die individu en sy/haar omgewing akkommodeer ook die karaktereienskap van 'n holistiese beginsel, naamlik dat die geheel belangriker is as die som van die dele (Gregory, Simmons, Brazel, Day, Keller, Sylvester & Yañes-Arancibia, 2009:190). Hierdie beginsel word deur dié studie as 'n sambreelterm beoordeel vir omgewingsopvoeding (UNESCO-UNEP, 1997:12; SA, DBO, 2011a:9), insluitend sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). By implikasie beteken dit dat LO-onderwysers hul onderrig- en leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid holisties moet benader sodat leerders 'n grondige begrip vorm om die wêreld te verstaan as 'n stel verwante stelsels waarin probleme (sosiaal- en omgewingsverwant) nie in isolasie opgelos kan word nie. Dit is by hierdie punt dat die doelwit van sosiale kapitaal (vgl. 2.4.1.2) 'n rol speel.

2.4.1.2 Sosiale kapitaal

Gegewe die abstraktheid en kompleksiteit wat geassosieer word met die term sosiale kapitaal as gevolg van die multidimensionele aspekte daarvan (Billet, 2012:9; Poder, 2011:343; Bester, 2008:152-160), is dit moeilik om dié term binne 'n bepaalde definisie vas te pen (O'Brien & O'Keefe, 2014:164; Dawson, 2012:196). Inaggenome die fokus van dié studie, word derhalwe volstaan met Ostrom (2009:20-21) se insiggewende uiteensetting van sosiale kapitaal, soos verduidelik word in die volgende paragrawe.

Ostrom (2009:20) begrond die term sosiale kapitaal in twee duidelik onderskeibare dimensies, naamlik natuurlike kapitaal en mensgemaakte kapitaal. Sy verbind natuurlike kapitaal met die aarde se ryk inventaris van natuurlike hulpbronne (plante, diere, minerale, alle lewende ondersteunende bronne, ensovoorts) terwyl menslike kapitaal 'n menslike oorsprong het. Ostrom (2009) se onderverdeling van mensgemaakte kapitaal in fisiese, menslike en sosiale kapitaal is 'n duidelike aanduiding dat die ontwikkeling van vaardighede as kapitaal belangrik is. Volgens

Ostrom (2009) is vaardighede die kapasiteit wat 'n bydrae lewer tot investering in fisiese kapitaal (paaie, fabrieke, ensovoorts); menslike kapitaal (individuele of groepvaardighede en kennis wat toekomstige voordele inhou) en sosiale kapitaal (verhoudings tussen lede van 'n groep en die waardes wat hul aanhang om huidige en toekomstige probleme op 'n kollektiewe manier op te los (Ostrom, 2009:21).

Uit die voorafgaande benaderings tot sosiale kapitaal wil dit blyk dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, 'n handeling wat ingebed is binne 'n sosiale konteks (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2), binne die sosiale kapitaaldimensie tuis hoort. Die komponente van sosiale kapitaal toon 'n spesifieke verbintenis met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aangesien beide handeling verrys uit mens-mens en mens-omgewing interaksies wat inderdaad as sistemiese aksies beoordeel kan word (vgl. par. 2.4.1.1). Onlangse literatuur rakende sosiale kapitaal (Pearce & Smith 2003:125) wys daarop dat tradisionele aanduiders van sosiale kapitaal op gemeenskapsvlak – die groter sisteem waarvan die individu deel is – afstuur op vertroue, behoort tot en vrywillige diens binne gemeenskapsorganisasies. Sentraal tot voorgenoemde staan verhoudings (sosiale interaksie) en menslike funksionering en dit is hier waar die individu, vanweë sy ingebedheid in die omgewing (vgl. par. 1.13), se bydrae rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as waardevol beskou word. Modipane en Themane (2014:2) onderskraag hierdie opvatting deurdat hulle die standpunt huldig dat sosiale interaksie gemeenskappe in staat stel om sosiale probleme op 'n betekenisvolle manier aan te spreek. Omdat sosiale probleme nie in isolasie staan van die konteks (omgewing) waarin dit beleef word nie, word die aanname gemaak dat sosiale interaksies vanuit 'n holisties-sistemiese perspektief (vgl. par. 2.4.1.1) ook aangewend kan word om omgewingsprobleme aan te spreek. Om hierdie rede word daar van die standpunt uitgegaan dat sosiale interaksie sentraal staan tot volhoubaarheid, wat in die volgende paragraaf toegelig word.

2.4.1.3 Die verband tussen sosiale kapitaal en volhoubaarheid

Die wydverspreide en groeiende onrustigheid van die omgewing (sosiaal en natuurlik), insluitend die kwaliteit daarvan, bring 'n bewustheid na vore dat hierdie aspekte as die mees gedebatteerde vraagstuk van die hede en toekoms beskou kan word (Lomborg, 2007; Sherman, 2007). Hierdie bewustheid van omgewingskwessies en -risiko's binne moderne gemeenskappe het veroorsaak dat volhoubaarheid en die voordele wat daaruit geput word vir mens en natuur toenemend belangrik begin word het. Inisiatiewe soos die Forum vir die toekoms (2008), Verenigde Nasies se Dekade vir Onderwys vir Volhoubare Ontwikkeling (2005-2014), Verenigde Nasies se Millennium Ontwikkelingsdoelwitte (2000-2015), Tbilisi Deklarasie (vgl. par. 3.3.2.2) en Agenda 21 (vgl. par. 3.3.2.3) het dit duidelik gemaak dat volhoubare ontwikkeling nie moontlik is sonder menslike ontwikkeling en opvoeding nie. Die belangrikheid van opvoeding het geleidelik die weg gebaan as 'n wyer aanvaarde reaksie op die omgewingskrisis (sosiaal en natuurlik). Daarom, en aangesien die stukrag van sosiale kapitaal vanuit die doelgerigte en samehangende funksionering van 'n samelewing kom (Spies, 2004:101), kan daar tereg verwys word na sosiale kapitaal as sistemies van aard. Hierdie aksie spruit voort uit menslike interaksie binne gehaltegemeenskappe (ibid:101) en derhalwe beskik sosiale kapitaal, volgens Jarvis (2012:215) en Bridger en Luloff (2001:458), oor die potensiaal om by te dra tot volhoubare ontwikkeling omdat opvoeding vir hulle ingebed is binne sosiale netwerke.

Bartkus en Davis (2009:1) is die mening toegedaan dat verhoudings as konkrete handeling die hoeksteen vorm van sosiale kapitaal. Frick en Frick (2010:121) sit hierdie redenasie voort. Vir hulle is idees 'n belangrike determinant van verhoudings. Wanneer daar gelet word op McMurray en Niens (2012:216) se aanname dat idees waardes soos omgee, respek, vertrou, verantwoordelikheid en diensbaarheid tot ander insluit, is dit verstaanbaar waarom idees en verhoudings nie van mekaar geskei kan word nie. Daarom beoordeel Sønderskov (2009:252) verhoudings en idees as vervlegde handeling wat mense in staat stel om met die aanspreek van probleme kollektief op te tree. Hieruit is dit duidelik dat verhoudings en idees binne sosiale kapitaal figureer (vgl. par. 2.4.1.2) en dat 'n investering hierin (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) tot voordeel mag strek vir

sosialisering, samewerking en wisselwerking ter bevordering van solidariteit en burgerlike betrokkenheid.

Wray-Lake en Syvertsen (2011:18) se sienswyse oor die belangrikheid van wisselwerkende sosiale verhoudings as die basis vanwaar individue in 'n samewerkende hoedanigheid sosiale probleme kan aanspreek, dui daarop dat verhoudings en idees belangrike aspekte vorm van sosiale kapitaal. Positiewe verhoudings mag sekuriteit bevorder terwyl proaktiewe idees verrykend mag inwerk tot doelgerigte handeling ter bevordering van volhoubare ontwikkeling. Voorvermelde word sinvol as daar gelet word op Hopper (2003:1) se beskouing van sosiale kapitaal as die gom wat mense saambind en hulle in staat stel om effektief te funksioneer. Daar kan geargumenteer word dat 'n doelbewuste fokus op die bevordering van sosiale kapitaal die individu (leerder) kan bemagtig om sosiaal en omgewingsverantwoordelik teenoor ander en die omgewing op te tree.

2.4.1.4 Implikasies van die sosiale kapitaalteorie vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid

Jarrett, Sullivan en Watkins (2005:42) se argument dat 'n groter belegging in die potensiaal van jongmense nie net individuele ontwikkeling moet bevorder nie maar ook 'n bydrae behoort te lewer tot die welstand van gemeenskappe, is in lyn met sosiale kapitaal. Dit lei tot die vraag: Watter implikasie hou sosiale kapitaalteorie in vir die individu (leerder) binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? Die antwoord op hierdie vraag word gevind in Bartkus en Davis (2009:1) asook Halpern (2005:10) se argumente dat verhoudings as die gemene deler van sosiale kapitaal bevorderlik is vir gemeenskapskohesie.

Daarom, en volgens Clarke en Agyeman (2011:1773), vereis die moderne wêreld van individue (leerders) om aktief verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie welstand, die welstand van gemeenskappe, insluitend omgewingswelstand. Hierdie sienswyse dien as bewys dat sosiale kapitaal – indien positief benut – 'n waardevolle bydrae kan lewer tot gemeenskaps- en omgewingswelstand. Hieruit blyk dit dat die etiese ideaal vir die daarstel van 'n ideale gemeenskap sou wees om jongmense

(leerders) aan te moedig om hul sosiale kapitaal (verhoudings) tot voordeel van hul medemens en omgewing in te span. Realisties gesproke sal sodanige optrede effektief en waardevol wees as dit geskied binne die plaaslik bekende konteks – die gemeenskap waarbinne die individu (leerder) hom/haar bevind. Die volgende vraag ontstaan: *Wat word verstaan onder die begrip 'plaaslik bekende gemeenskap'?*

- **Plaaslik bekende gemeenskap**

In Latyn word gemeenskap aangedui deur die woord *communis*, wat beteken gemeenskaplik. Gemeenskap word ook geassosieer met die Latynse woord *communitas*, wat neerkom op 'n spesifieke kwaliteitverhouding wat georganiseer word rondom 'n netwerk van verhoudings (Frick & Frick, 2010:121). Visser (2007:6-7) is meer spesifiek oor haar verwysing na verhoudings deurdat sy 'n gemeenskap beoordeel as: 'n netwerk van sosiale verhoudings en as 'n manier van leef. Prakties gesproke verwys Visser se beklemtoning van sosiale verhoudings en die manier van leef daarna dat 'n gevoel van 'behoort tot' tussen die individu (leerder) en sy/haar gemeenskap bestaan. So 'n gemeenskap, waar mense oor die vermoë beskik om mekaar te aanvaar en vir mekaar om te gee, word die beste ten toon gestel binne die plaaslik bekende konteks. Dit is juis op dié vlak dat Smith (2007:192) daarvan oortuig is dat dit moontlik is om 'n gevoel van 'behoort tot' by leerders te ontwikkel. Volgens McInerneya, Smyth en Down (2011:5) is dit op hierdie vlak waar verhoudings en sosiale netwerke gesluit word, 'n sin vir gemeenskap ontwikkel word en waar daar geleer word om met ander saam te leef. Ter ondersteuning hiervan wys navorsingsbevindinge deur Ramey (2013:2) daarop dat leerders hulself as lede van die plaaslike gemeenskap beoordeel waar hulle betrokke wil raak en waar hul bydrae tot sosiale en omgewingsdilemmas waardeer sal word. Realisties gesproke dui hierdie navorsingsbevindinge van Ramey daarop dat daar meer omgee word vir mense nader aan die individu as vir vreemdes. Noddings (2005:113) openbaar 'n soortgelyke standpunt in terme van omgee teenoor vreemdes (diegene wat oor 'n afstand vanaf die individu/leerder versprei is): "We cannot be present to those we would care for and thus we cannot be sure that caring is complete." Dus, en in aansluiting by Sauv  (1996:13) se aanbeveling dat leerders se leefwêreld (hul omgewing) gebruik moet word as basis om te ken en te leer oor, te beplan en na om

te sien (kyk tabel 3.1), is die plaaslik bekende omgewing vir die praktykmaking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid meer toepaslik as afgeleë aangeleenthede wat oorweldigend mag voorkom.

In die lig van die voorafgaande wil dit voorkom dat die gebruik van die plaaslik bekende omgewing as die basis waar individue (leerders) se sosiale kapitaal ingespan kan word ter bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aanvaarbaar is vir hierdie studie. Hierdie optimistiese aanname van die plaaslik bekende omgewing mag die sensitiwiteit help oorkom wat gekoppel word aan wie (die spesifiek groep mense) en waar (die gemeenskap) (Ferreira & Ebersöhn, 2012:49). Die plaaslik bekende omgewing vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid word as ideaal beskou om twee redes: 1) dit is meer geskik vir die bevordering van saam bindende sosiale kapitaal (verhoudings), die aanspreek van plaaslike risiko's (gebruik van idees), die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (beoefening/uitleef van vaardighede) en 2) vir 'n bewustheidskepping (refleksie) op sistemiese sosiale en omgewingsinvloede wat nie in isolasie opgelos kan word nie. Voorvermelde aksies, geoordeel vanuit 'n sistemiese perspektief, is bevorderlik vir burgerskapdenke wat as volg deur die navorser uitgebeeld word (kyk figuur 2.4):

'n Plaaslike burger wat bewus is van sosiale en omgewingsaangeleenthede binne die plaaslik bekende omgewing en sensitiwiteit toon oor soortgelyke aangeleenthede op nasionale en globale gebied.

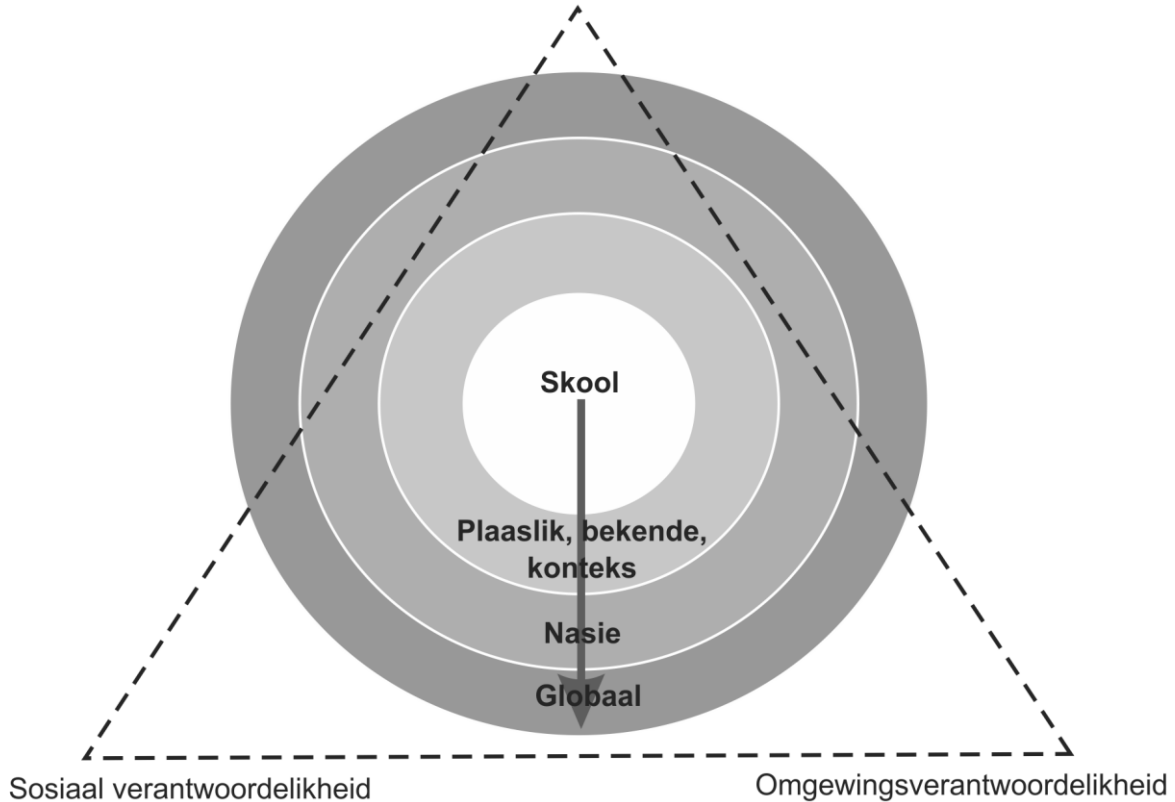


FIG. 2.4: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid met verskillende aspekte wat 'n bewustheidsingesteldheid rondom volhoubare leefwyses bevorder (navorser se voorstelling).

Vanselfsprekend kan daar nou gevra word: Watter belowende praktyke bestaan binne lewensvaardigheidsopvoeding wat tot voordeel mag strek vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? Sodanige praktyke word vervolgens van nader beskou.

2.5 BELOWENDE PRAKTYKE BINNE LEWENSWAARDIGHEIDS- OPVOEDING WAT DIE BEVORDERING VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID MAG BEVOORDEEL

2.5.1 Oriëntering

“Almost half of the human population is under the age of 25. If young people’s resources of energy, time, and knowledge are misdirected towards violence, terrorism, socially isolating technologies and unsustainable consumption, civilization risks destabilization. Yet there is a powerful opportunity for society if young people can participate positively in all aspects of sustainable development” (Kopnina, 2012: xvi-xvii).

Voorgenoemde wys daarop dat positiewe betrokkenheid van jongmense in aspekte wat belangrik is vir volhoubare ontwikkeling, doeltreffende onderrig- en leerpraktyke verg. Praktyke waardeur individue (leerders) die geleentheid kry om ’n ingesteldheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid teenoor hulself, ander en die omgewing te ontwikkel, om verantwoordelik op te tree teenoor hulself, ander en die omgewing asook om eie gedrag teenoor ander en die omgewing te assesseer, blyk belangrik te wees. Dit blyk ’n gegewe te wees indien ons ons jongmense wil oriënteer tot ’n ingesteldheid van onselfsugtigheid en naasteliefde in stede van egoïsme. Dit is ook die mening van Wolk (2009:667) dat die uitleef van ’n sosiale en omgewingsverantwoordelike leefwyse begrip van gemeenskapsprobleme en omgewingsongeregtighede en optrede aanmoedig.

In die lig van die voorafgaande en inaggenome UNESCO se verslag oor *Education for all: the quality imperative* (2005), is dit nie ’n omstrede stelling om te beweer dat die skool ’n belangrike rol vervul met die bevordering van pro-aktiewe sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gedragsingesteldhede by individue (leerders) nie. Dié verslag wys daarop dat kognitiewe ontwikkeling van individue (leerders) nie net een kwaliteit-indikator is nie; die tweede sentreer rondom die bevordering van waardes en houdings vir verantwoordelike burgerskap, insluitend kreatiewe en

emosionele ontwikkeling (UNESCO, 2005:17). Die afleiding wat hieruit volg: jongmense is waardevol vir gemeenskappe en die etiese ideaal behoort te wees om hul kragte proaktief aan te wend tot voordeel van volhoubare ontwikkeling. Moreel beteken dit die voorsiening van ervaringsleergeleenthede waardeur individue (leerders) die geleentheid kry om waardes en houdings (en nie net kennis nie) te ontwikkel wat verantwoordelike burgerskap asook kreatiewe en emosionele ontwikkeling kan aanhelp.

Op plaaslike vlak toon die strategiese prioriteite van die KABV (SA, DBO, 2011a) raakpunte met UNESCO se verslag (2005). Leerders se belange word in die kollig geplaas deurdat kwaliteit, volgens dié verslag, nie net gekoppel word aan kognitiewe ontwikkeling nie ook maar dat die bevordering van lewensgehalte en die ontsluiting van elke individu se potensiaal en die beklemtoning van burgerskap, menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtighede soos uitgespel deur die Grondwet, as belangrik geag word (SA, DBO, 2011a:4). Daar is 'n opvallende ooreenkoms tussen voorgenoemde en die doel van lewensvaardigheidsopvoeding deur LO as 'n vaardigheidsgedrewe vak (SA, DBO, 2011a:30). Dié ooreenkomste word verwoord onder die doel van LO, naamlik die ontwikkeling van 'n gebalanseerde en selfversekerde leerder wat 'n bydrae kan maak tot 'n regverdige en demokratiese samelewing, 'n produktiewe ekonomie en verbeterde lewensgehalte vir almal (SA, DBO, 2011a:9).

Vir alle praktiese doeleindes word relevansie deur dié studie as 'n determinant van kwaliteit beskou. Om misverstand te voorkom, verdien hierdie aanname verdere toeligting. Eerstens moet daarop gelet word dat wat geleer word en tweedens hoe dit geleer word kontekstuele betekenis vir die individu (leerder) inhou. Daarom kan onderrig en leer binne die raamwerk van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie in 'n lugleegte losstaande van die omgewing geskied nie. Indien onderrig en leer volgens Donald *et al.* (2006:19) betekenisvol binne 'n spesifiek situasie moet ontplooi, word met Theron en Dalzell (2006:410) saamgestem dat die etiese vertrekpunt sal wees om omgewingsonderwerpe meer relevant te maak vir die Suid-Afrikaanse leerder en dat hy/sy die geleentheid moet kry vir die verwerking van verkreë kennis tot positief aanvaarbare houdings en vaardighede om omgewingsuitdagings die hoof

te bied. Dit is duidelik dat voorvermelde 'n leerdergesentreerde benadering met inbegrype betekenisvolle en begripmatige leer aanhang wat as goeie basis dien vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Vervolgens word belowende praktykriglyne vanuit die literatuur voorgehou rakende lewensvaardigheidsopvoeding wat die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as positiewe en pro-aktiewe gedragshandelinge mag bevoordeel.

2.5.2 Produktiewe lewensvaardigheidspraktyke

Produktiewe onderrig-en-leerpraktyke, insluitend gerigte uitkomst, dien as boustene vir die suksesvolle implementering van lewensvaardigheidsopvoeding. Daarom stel die WGO (1997:6; 1993:7) duidelike organisatoriese raamwerke voor vir formele onderwys (die skool) om te verseker dat lewensvaardigheidsopvoeding op 'n betekenisvolle wyse geïmplementeer word. Hierdie raamwerke omsluit die volgende riglyne:

- Die rol van skole in die sosialisering van jongmense;
- toegang tot leerders en adolessente op groot skaal;
- ekonomies doeltreffendheid (gebruik van bestaande infrastrukture);
- ervare onderwysers alreeds in plek;
- hoë kredietwaardigheid met ouers en gemeenskapslede; en
- 'n moontlikheid van kort- en langtermyn-evaluering.

Lewensvaardigheidsopvoeding, in die lig van bostaande, word beoordeel as 'n georganiseerde deel van die skoolprogram deurdat dit geplaas word binne 'n opvoedkundige raamwerk. Daarom, en in belang van dié studie, word die volgende riglyn as belangrik beskou vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid:

- Die rol van skole in die sosialisering van jongmense.

Die individu (leerder) moet die geleentheid kry om die deugde wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid onderlê (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) te ontwikkel. Om die individu (leerder) te help om sodanige deugde te ontwikkel moet daar binne die klein gemeenskap van die klaskamer begin word. Koöperatiewe/samewerkende onderrig- en leerpraktyke wat gegrond is in konstruktivisme en wat vanuit 'n etiese en of politiese raamwerk benader word, is noodsaaklik. Noddings (2005:154) stel dit byvoorbeeld dat dit die primêre plig van onderwysers is om leerders te help met burgerlike waardes soos bevoegdheid, omgee, liefde en liefdevolheid. As navorser wil ek aanvoer dat benutting van individue (leerders) se sosiale kapitaal (vgl. par. 2.4.1.2) die mees aangewese opsie blyk te wees vir die integrasie van voorgenoemde waardes met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hierdeur kan verseker word dat kennis deel word van die individu (leerder) se ervaring (Miller, 2006:102).

2.5.3 Lewensvaardigheidsopvoeding as 'n bate

Lewensvaardigheidsopvoeding veronderstel 'n breër hervormingsproses wat gemik is op die persoonlike en opvoedkundige ontwikkeling en is as sodanig gerig tot aanpasbare en positiewe gedrag wat bevorderlik moet wees vir gesonde en produktiewe lewens (Kirk, 2012:i). Dit kom daarop neer dat lewensvaardigheidsopvoeding toerustend van aard moet wees (Nel, 2014b:248). 'n Toerustende handeling soos beoordeel binne die konteks van lewensvaardigheidsopvoeding openbaar 'n spesifieke lewensbeskoulike uitgangspunt. Vir lewensvaardigheidsopvoeding behels opvoeding 'n spesifieke lewenskoersperspektief, naamlik die bemagtiging van die individu (WGO, 1997:6; 1993:7). Dit is daarom verstaanbaar dat die uitsluitlike bevordering van teoretiese lewensvaardigheidsleerinhoud ten koste van ander bevoegdhede nie tot voordeel sal strek vir lewensvaardigheidsopvoeding nie.

Lewensvaardigheidsopvoeding streef na veranderde gedrag (UNICEF, 2012: viii) en daarom moet die geïntegreerdheid van kennis, houdings en vaardighede dien as boustene waardeur die leerder voorberei word om op 'n waardige wyse sy/haar plek

in die gemeenskap in te neem. Om hierdie opdrag in die gemeenskap tot uitvoering te bring, verg 'n bemagtigingsingesteldheid wat spreek van groter verantwoordelikheid en uiteindelijke selfstandige, sosiale en omgewingsverantwoordelike lewenskeuses op mikro- en makrovlak (vgl. par. 1.13). Daarom word die standpunt gehuldig dat lewensvaardigheidsopvoeding leerders positief moet beïnvloed vir die ontwikkeling van 'n leefstyl wat gesonde en verantwoordelike gedragshandelinge aanmoedig (Yankah & Aggleton, 2008:465; McWhirter *et al.*, 2007:258; Wegner, Flisher, Caldwell, Vergnani & Smith, 2007:1087; WGO, 1997:7).

McWhirter *et al.* (2007:38) sien bemagtiging nie net as 'n passiewe aanvaarding van omstandighede nie, maar ook as positief, naamlik 'n aktiewe ingesteldheid teenoor ander, die omgewing en 'n sensitiewe ontdekking van die self, wat op sigself spreek van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Aangesien bemagtiging as handeling sentraal staan binne die konteks van lewensvaardigheidsopvoeding, is dit noodsaaklik om te verduidelik wat bedoel word om op 'n selfbemagtigde manier op te tree. Hopson en Scally (1981:57) – 'n 'ouer' bron in vergelyking met resente literêre werke oor bemagtiging (sien, byvoorbeeld, McWhirter *et al.*, 2007:38; Naidoo & Wills, 2009:137-154) – verskaf 'n insiggewende uiteensetting van kern-elemente wat selfbemagtigde optrede vooropstel, naamlik:

- Kyk na jouself van buite en glo dat jy oop is vir verandering;
- beskik oor die vaardighede om sekere aspekte van jouself en die wêreld waarin jy leef te kan verander;
- gebruik jou gevoelens om afwykings tussen dit wat is en dit wat jy wil hê dit moet wees te herken;
- spesifiseer verwagte uitkomst en die aksiestappe wat benodig word om die uitkomst te bereik;
- tree op of implementeer aksieplanne;
- leef elke dag deur bewus te wees van jou kragte deur assessering, her-assessering, invloed en self direksie; en

- stel leerders in staat om beheer te neem oor hul lewens sowel as positiewe beïnvloeding van verskillende aspekte van hul lewens.

Voldoening aan bogenoemde handeling vorm die basis van selfbemaagtiging. Selfbemaagtiging dui aan dat alternatiewe – te midde van teenoorgestelde eksterne druk of ’n gebrek aan ondersteuning – bestaan wat die individu (leerder) toelaat om ’n keuse uit te oefen. Uitoefening van sodanige keuse(s) berus op die persoon se houding, waardes, prioriteite en oortuigings (Bender, 2002:28) wat op sigself problematies is vanweë die feit dat leerders – veral die adolessente leerder - as nóg kind nóg volwasse beskou word (Steinberg, 2011:5). Die proses van risiko’s neem is ’n inherente deel van leer en ontwikkeling by adolessente wat die kwaliteit van hul interaksie met ander en die omgewing kan beïnvloed. Om dié rede mag nie een van bogenoemde teoretiese aanbevelings, gegewe die kompleksiteit van sosiale en omgewingsprobleme (Booyesen, 2009:58), as die aangewese ideaal vir bepaalde gevalle dien nie. Tog bestaan die gemoedsrus dat kennis van ’n keuse die begin is van selfbemaagtigende denke (Hopson & Scally, 1981:57).

Die uitvoering van selfbemaagtigende denke kom die beste na vore in Hopson en Scally (1981:58-73) se opvatting dat behoeftes soos bewustheid, doelwitte, waardes, lewensvaardighede en informasie (kennis) belangrike funksies vervul betreffende aanpassingsresponse, wat soos volg uiteengesit word:

- Bewustheid van:
 - Self: Bewustheid van eie sterk en swak punte, potensiaal en waardes.
 - Ander: Openbaar sensitiwiteit teenoor die medemens (ander).
 - Sisteem: Bewustheid dat almal deel vorm van ’n sisteem (groep, familie, organisasie en sosiale struktuur / gemeenskap).
- Doel: Die verantwoordelikheidskant van ’n persoonlike doel inspireer toewyding en beteken letterlik ‘om te reageer’. Assessering van alternatiewe binne die konteks van die persoonlike waardesisteem vorm die kern van morele moed.

- Waarde: Waardes moet rigtinggewend wees met die uitoefening van 'n keuse. Hierdie handeling moet daarom voldoen aan die volgende kriteria: vrye keuse, 'n keuse vanuit alternatiewe, 'n keuse ná deurdagte refleksie, dat dit hoog op prys gestel (waardeer) word, publieke erkenning en dat dit deel vorm van 'n patroon wat herhalend is.
- Lewensvaardighede: Beywering aan die volgende behoeftes mag selfbemagtiging versterk: leervaardighede, verhoudings, werk en ontspan, ontwikkeling van die self en die medemens.
- Informasie (kennis): Om 'n persoon te word wat selfbemagtigend kan optree vereis:
 - Kennis van onself. Hierdie aangeleentheid verwys na 'n repertoire van sosiale en emosionele vaardighede, onder andere potensiaal, belangstelling, waardes en kwesbaarheid.
 - Kennis van ander. Hierdie uitkoms sluit die belang van waardes sowel as die intensies teenoor die medemens in.
 - Kennis oor die wêreld – die omgewing – waarin ons leef. Hopson en Scally (1998:73) plaas die klem dan tereg waar dit hoort in hul opmerking: “An uninformed person is open to manipulation on a micro- and macro-level.”

As Kirk (2012:i) in sy voorwoord oor die jongste globale evalueringsverslag betreffende lewensvaardighedsopvoedingsprogramme verklaar dat dit moet lei tot aktiewe, veilige en produktiewe lewens in gemeenskappe, noodsaak dit die erkenning van voorgenoemde behoeftes as batetoevoeging in die groei en ontwikkelingsproses van enige jong persoon/leerder. Die rede vir hierdie aanname is dat behoeftes soos bewustheid, doelwitte, waardes, lewensvaardighede en informasie (kennis) gerig is op die vorming van 'n persoonlike selfbegrip, openbaring van 'n bewuste lewensingesteldheid, selfbevrediging en die vervulling van persoonlike doelwitte. Hierdie bevoegdhede, indien dit ontwikkel word deur konstante interaksie in sistemiese verband (Prilleltensky, Nelson & Peirson, 2001:145), kan as

onmeetbare bates beskou word. Van die aannames is dat elke individu oor die potensiaal besit om 'n verskil aan sy/haar leefwêreld of die omgewing te maak deur middel van elke gedagte, woord of daad. Deurdat lewensvaardigheidsopvoeding fokus op veranderde houdings en gedrag (UNICEF, 2012:viii), mag doelmatige vervulling van behoeftes soos bewustheid, doelwitte, waardes, lewensvaardighede en informasie (kennis) bevorderlik wees vir selfbemagtiging wat op sigself motiverend mag inwerk op suksesvolle sosialisering (Rooth, 1997:12-13).

2.5.4 Lewensvaardigheidsopvoeding as 'n leerproses

Die WGO (1997:1) se werksdefinisie van lewensvaardighede plaas die klem op die bevordering van aanpasbare en positiewe gedrag tussen leerders/jongmense en hul medemens, kultuur en die omgewing. In die lig hiervan is dit duidelik dat lewensvaardigheidsopvoeding afstuur op 'n kwalitatiewe eerder as 'n kwantitatiewe benaderingswyse tot leerders/jongmense se verhouding met hul medemens, kultuur en omgewing. Anders gestel: as 'n tegnisiiese benadering nagevolg word rakende die kontak tussen leerders/jongmense met hul medemens, kultuur en die omgewing, mag dit 'n ingesteldheid ontwikkel dat die effektiwiteit van aanpasbare en positiewe gedrag slegs te bespeur kan word deur meetbare uitkomst. Vir die realisering van 'n leerkultuur waardeur die bevordering van aanpasbare en positiewe gedrag aangemoedig kan word, is die navorser van mening dat daar nie volstaan kan word met teoretiese leerinhoude as toonbeelde vir lewensvaardigheidsopvoeding nie; daar moet voortdurend gesoek word na nuwe en doeltreffende onderrig- en leertegnieke.

"n Konstruktief-ondersteunende leeromgewing moet deur diegene wat getaak is met die onderrig van lewensvaardigheidsopvoeding geskep word sodat die leerder van 'n geleentheid voorsien word om haar-/homself positief te kan transformeer. Dit sal hom/haar in staat stel om verkreë kennis te omskep in positiewe houdings en vaardighede tot voordeel van sy/haar gemeenskappe en die omgewing (UNICEF, 2012:9). Estrada (2012:9) is van mening dat die daarstel van sulke leergeleenthede nie net tot die skool beperk moet word nie maar dat dit die totale sisteem – die gemeenskap waar leerders en mense met mekaar in kontak is – moet inkorporeer.

Die aard van lewensvaardigheidsopvoeding het dus 'n direkte invloed op die wyse waarop lewensvaardighede onderrig word. Daarom, en in belang van die leerder, stel die WGO (1997:5; 1993:6) en UNICEF (2012:7) aktiewe leerderdeelname in die onderrigleerproses oor lewensvaardighede voor. Hierdeur word aanvaar word dat die oordra van teoretiese leerinhoud aan leerders nie as waarborg dien dat leerders die waarde van lewensvaardighede in hul lewens sal ontdek nie. Die skep van *interaktiewe en stimulerende opvoedkundige leergeleenthede, insluitende die beleving van ervarings* (my beklemtoning) waardeur die leerder 'n holistiese perspektief op die werklikheid kry, blyk 'n noodsaaklike voorvereiste te wees vir lewensvaardigheidsopvoeding. Om hierdie rede word omgewingsgesentreerde programme wat gekoppel is aan ervaringsleer (WGO, 1993:6) as ideale opsie vir lewensvaardigheidsopvoeding uitgesonder, wat oor die potensiaal beskik om veranderinge te weeg te bring in daardie omgewingsuitdagings wat jongmense (leerders) en hul gemeenskappe beïnvloed.

Uit die voorafgaande blyk dit dat 'n produkgeoriënteerde kurrikulummodel nie 'n belowende praktyk vir lewensvaardigheidsopvoeding is nie. In die jongste evalueringsverslag oor lewensvaardigheidsopvoeding (UNICEF, 2012:25) word 'n prosesbenadering met die beklemtoning van aktiwiteite en aktiewe leer benadruk. Dié benadering, in vergelyking met die produkbenadering, sien soos volg daar uit (kyk figuur 2.5):

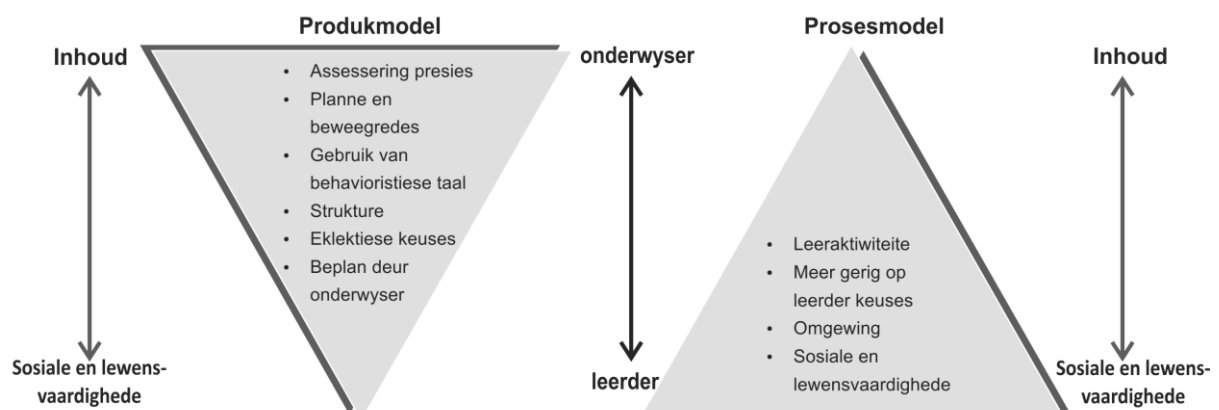


FIG. 2.5: Produkprosesmodel (O'Neill, 2010:1)

Volgens die prosesmodel is die onderwyser nie te meganisties nie. Erkenning word gegee aan leerderontwikkeling, vandaar die beklemtoning van leerderstemme in die onderrigleerproses. Deur leerders in die onderrigleerproses te betrek en hulle bloot te stel aan verskillende leerervarings word hulle gewys hoe om dilemmas wat aangespreek moet word in die omgewing raak te sien en daarvolgens op te tree. Dit kan derhalwe gestel word dat onderrigleerprosesdoelwitte gerig is op die bekendstelling en bevordering van kennis en positiewe en proaktiewe houdings en vaardigheidsontwikkeling (Bates & Lewis, 2009:31), met leerders en hul onderwyser as die kernkonstrueerders van betekenisgewing (Hills & Watson, 2011:188). Alhoewel groter buigsaamheid in terme van besluitneming binne 'n prosesmodel waarneembaar is, behoort die onderwyser in sy/haar kapasiteit as begeleier/fasiliteerder hom/haar te verbind tot leeraktiwiteite en sorg te dra dat dié aktiwiteite gestruktureerd en doelgerig is.

2.5.5 Ervaringsleer as determinant vir lewensvaardigheidsopvoeding

'n Fundamentele uitgangspunt sedert die bekendstelling van lewensvaardigheidsopvoeding is 'n beweging na konstruktivistiese onderrig- en leermetodes met die klem op ervaringsleer (WGO, 1997:19; 1993:23). Ervaringsleer as 'n leerdergesentreerde benadering word deur die WGO (1997:19), UNAIDS (Tiendrebéogo *et al.*, 2003:xii) en UNICEF (2012:25) beskou as 'n leerteorie wat lewensvaardigheidsopvoeding die beste ondersteun. Ervaringsleer as 'n leerdergesentreerde en aktiwiteitsgebaseerde onderrigmetode – ten spyte van heelwat uitdagings soos tyd, toesig en bestuur van aktiwiteite, aanpassing van onderrigstyl, volwasse vlak van leerders (Arnold, Warner & Osborne, 2006:30) – word beskou as die aangewese heuristiese (ondersoekende) onderrig- en leerproses vir die aanleer van lewensvaardighede. Hierdie aanname bring ons by die volgende vraag: Wat is die basiese aanname van ervaringsleer? Hierdie vraag, inaggenome Arnold *et al.* (2006:31) se opmerking dat ervaringsleer afhang van elke persoon en elke situasie, mag lei tot 'n houding van 'alles is aanvaarbaar'. Om die rede verdien ervaringsleer binne die konteks van lewensvaardigheidsopvoeding klarigheid.

Ervaringsleer as 'n doelgerigte aktiwiteit (Zurbrick, 1990:3) beskik oor die kapasiteit om inhoude van lewensvaardigheidskurrikulums vir die leerder meer relevant te maak deurdat dit hul by opvoedkundige lewensvaardigheidsaktiwiteite betrek. Die kennis wat deur sodanige aktiwiteite opgedoen word, mag deur die begeleiding tot leefinhoude (positiewe houdings en vaardighede) omskep word om sodoende die omgewingsuitdagings waarmee geworstel word die hoof te bied. Deurdat die WGO (1997:1) se werksdefinisie oor lewensvaardighede primêr fokus op die bevordering van aanpasbare en positiewe gedrag by leerders om op 'n geslaagde wyse in die wêreld (so ook hul omgewing) te funksioneer, behoort sodanige aksies plaas te vind binne 'n bepaalde milieu waar bevoegdhede aangewend kan word. In hierdie opsig is die teoretiese raamwerk waarop ervaringsleer gebaseer is, gerig op die bevordering van sowel as die verbinding tot leerinhoude wat verband hou met die leerder se leefwêreld. Freire (2005:12) voeg by dat verantwoordelikheid nie net alleen op 'n intellektuele manier bekom kan word nie maar dat ervaring ook 'n belangrike rol speel.

Ervaringsleer hou verskeie voordele vir die leerder en onderwyser in. Die volgende is 'n opsomming van die voordele wat deur verskeie outeurs (Botha & Du Preez, 2014:39-41; Hens, Wiedemann, Raath, Renders, Craenhals & Richter, 2011:11; Hodge, Wright, Barraket, Scott, Melville & Richardson, 2011:170-171; Kronick, Cunningham & Gourley, 2011:25-33; Breunig, 2008:108; Arnold *et al.*, 2006:3; Kolb & Kolb, 2005:207-209; Estes, 2004:142; Robottom & Sauv , 2003:111; Rooth, 1997:77-80; Zurbrick, 1990:3) genoem word:

- Leeraktiwiteite wat die leerder direk betrek in die fenomeen wat bestuur word;
- betrokkenheid is doelgerig;
- gefokusde refleksie met die doel om kennis te verhoog, vaardighede te ontwikkel en die uitklaring van waardes;
- aanspreek van 'n werklike probleem in 'n natuurlike opset;

- ervaringsleer word nie verbind tot 'n gedefinieerde stel aktiwiteite of beperk tot spesifieke doele nie;
- laat leerders toe om te ontdek;
- uitkomst kan onvoorspelbaar en onbeperk wees;
- aktiewe betrokkenheid in eie leer (metakognisie);
- verbind voorkennis met nuwe kennis;
- toepassing van klaskamer kennis in die konteks van werklike situasies;
- akkommodeer dialogiese/besprekingsleer;
- persoonlike ontwikkeling;
- skep ruimte vir gevoel (empatie) en begrip;
- maak ruimte vir optree en refleksie (om daaroor te dink);
- direkte leerervaring (*hands-on learning*) lei tot beter begrip van vakkonsepte en voorsien kritiese denke en probleem-oplossingsgedrag;
- die onderwyser neem nuwe rolle aan in terme van die daarstel en behoud van 'n gemaklike en veilige klasatmosfeer insluitend die aanmoediging van leerder-interaksie met die omgewing.

Ervaringsleer, in die lig van bogenoemde, is strydig met 'n behavioristiese siening (vgl. par. 3.6.1) waar die fokus op gedragsverandering hoofsaaklik uit 'n passiewe respons tot verskillende omgewingsfaktore voortspruit. As 'n onderrig- en leerbenadering beklemtoon dit dat leer 'n aktiewe, konstruktiewe en doelgeoriënteerde proses is wat minder outoriteitgedrewe (wat onderwysers doen en weet) en meer leerdergesentreerd (wat leerders weet en kan doen) is. Ornstein en Hunkins (2013:165) glo byvoorbeeld dat 'n leerdergesentreerde onderrig- en leerbenadering leerders aktief moet betrek in die leeromgewing en dat leer hul lewens, behoeftes en belangstellings midde omgewingsfaktore moet erken.

Ervaringsleer benadruk die belangrikheid van aktuele aanrakingservaringe in die leerproses. Die konkrete, sigbare en ervaarbare wêreld is vir die kind die natuurlikste en moet as die sleutel tot ontdekking ingespan word en die behoefte om te ondersoek moet hierdeur ontgin word. Om dié handeling suksesvol tot uitvoering te bring behoort leerstof op 'n natuurlike en sinvolle manier by die ervaring en vorige kennis van leerders aan te sluit (Beard & Wilson, 2006:19) en in dié opsig word ervaringsleer as 'n geskikte onderrig- en leerpraktyk vir jongmense beskou (Whitehead & Kitzrow, 2010:ix).

Verbandsiening tussen teorie en praktyk kan ook makliker deur ervaringsleer vir die leerder ontsluit word. In hierdie geval mag leersituasies wat getrou bly aan hul lewe en nie net beperk word tot boeke, lesings en woorde wat gememoriseer word nie, motiverend inwerk om die sinvolheid, waarde en betekenisvolheid van konstruktiewe optrede binne sosiale en omgewingsverband in te sien. As sulks word kennis binne sodanige ervaringskonteks as betekenisvol en bruikbaar op persoonlike en sosiale vlak beskou (Toohey, 1999:60). Hierdie beginsel sluit ten nouste aan by 'n sosiaal-konstruktivistiese perspektief wat leerderbehoefte sentraal midde omgewingsfaktore plaas, want hul belangstelling en weetgierigheid mag lei tot selfontdekking en probleem-oplossing (Overall, 2007:59) deur eie begrip en oortuigings krities te ondersoek (Toohey, 1999:56). Voortvloeiend hieruit dan die aanname dat die leerder nie bloot 'n produk van sy/haar omgewing is nie maar 'n aktiewe rol speel in die skepping daarvan. In hierdie geval moet leer opvoedkundige waarde toevoeg met die bestudering van werklike sosiale of omgewingsprobleme sodat die leerder inligting interpreteer, sin en betekenis daaraan heg en dit met bestaande kennis en ervaring integreer. Dus, hoe sinvoller die interaksie tussen die leerder en sy omgewing, hoe beter is die leer (Ornstein & Hunkins, 2013:170) en daarom moet die onderwyser doelbewus ervaringsleergeleenthede en -omstandighede skep waarin effektiewe lewensvaardigheidsonderrig moontlik gemaak word.

2.5.6 Fasilitering as onderrig-en-leerbenadering tot lewensvaardigheidsopvoeding

Leerderrefleksie (om oor iets na te dink en terugvoering te gee), 'n belangrike komponent binne ervaringsleer (Ives & Obenchain, 2006:65; Estes, 2004:142; Bender, 2002:47), veroorsaak dat die tradisionele rol van die onderwyser as oordraer van kennis verskuif na dié van leerfasiliteerder om maksimale en effektiwer leer te bevorder. Die fasilitering van lewensvaardighede verwys spesifiek na die interaktiewe proses tussen die onderwyser en leerder met die klem op die verwerwing van kennis, houdings en vaardighede wat die leerder in staat stel om groter verantwoordelikheid vir sy/haar eie lewe te aanvaar deur die beoefening van gesonde lewenskeuses. In hierdie geval, veral as fasilitering wil bydra tot die bevordering van etiese optrede teenoor sosiale en omgewingsdilemmas, moet dit 'n uitsonderlike funksie verrig. Dit beteken dat leerders se behoeftes in ag geneem moet word, leergesitueerd moet wees met toevallige versteurings van leerders se gemaksones. Vraagstellings, aanmoediging van leerders om hul standpunte te verdedig of selfs die inneem van 'n standpunt deur die onderwyser wat gesprekvoering uitlok maar wat nie noodwendig die leerder se goedkeuring wegdra nie, mag leerders by dialoogvoering betrek. Du Preez (2008:67) is van mening dat so 'n ingesteldheid tot fasilitering leerders blootstel aan die ervaring van versteurings wat die beoefening van kritiese denke deur deelname, outonomie, diversiteit en respek aanmoedig. Dié opvoedende handelinge tussen leerders (selfs tussen leerders en die onderwyser) kan beskou word as dialogiese verhoudings wat die bevordering van betekenisvolle (opvoedkundige) lewensvaardighedsleer moontlik maak (Magano *et al.*, 2010:9). As sodanig kan fasilitering binne lewensvaardigheidsopvoeding dan gelyk gestel word aan 'n doelgerigte opvoedkundige proses gerig op die bevordering van kennis, houdings en vaardighede wat die nastreef van persoonlike groei (selfbemagtiging) (WGO, 1997:1) sowel as positiewe gesondheidsgedrag aanmoedig (Naidoo & Wills, 2009:71).

2.5.7 Sintese

In die voorafgaande bespreking word dit gestel dat bepaalde belowende praktyke as 'n *sine qua non* vir doeltreffende lewensvaardigheidsopvoeding bestempel word. Uit

hierdie bespreking blyk dit dat sodanige praktyke ook 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot die voorsiening van gehalte-onderrig rondom teoretiese leerinhoud wat sosiale en omgewingsverantwoordelike gedrag by leerders moet bevorder. Die mees basiese uitdaging sal wees om vir leerders ervaringsleer geleentheid te skep om te reflekteer oor sosiale en omgewingsdilemmas wat hul gemeenskappe in die gesig staar. Gelyklopend hiermee is die praktiese uiting van positiewe gedragshandelinge (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) om sodanige aangeleentheid op 'n etiese wyse te hanteer. Dit is egter belangrik dat hierdie gedragshandelinge tot uiting kom deur betekenisvolle ervaringsleeraktiwiteite in die gemeenskap. Daarom behoort leerders deur die onderrig-leeromgewing geleentheid gebied te word vir respekvolle dialoogvoering, refleksie en gesamentlike beplanning rakende die uitvoering van betekenisvolle aksies.

2.6 SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE DIE KABV: VOORDELE EN UITDAGINGS

2.6.1 Die vak LO binne die KABV

'n Ontleding van die KABV LO-beleidsdokument vir die VOO-band (grade 10-12) (SA, DBO, 2011a), wat deur die Suid-Afrikaanse Grondwet (S.A., 1996a) geïnspireer word, plaas 'n sterk fokus op omgewingsaangeleentheid binne sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk tabel 2.1). Dié aangeleentheid, wat nie geïsoleer staan van konstitusionele beginsels soos menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtighede nie, voldoen aan die prioriteit dat omgewingskwessies (Le Grange, 2011a:2) insluitend volhoubare ontwikkeling (Lotz-Sisitka, 2012:13) as kurrikulum-aangeleentheid erken moet word.

In die lig van bostaande (alhoewel daar heelwat kritiek, waarvan sommige geldig en ander minder geldig, oor LO as vak gelewer word), word die waarde van lewensvaardigheidsopvoeding rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur dié fundamentele (verpligte) vak as ideaal beskou om omgewingsuitdaginge waarmee die Suid-Afrikaanse gemeenskappe gekonfronteer word aan te spreek (Theron, 2008:45; Theron & Dalzell, 2006:397; Ebersöhn & Eloff, 2006:3; Griessel-

Roux, Ebersöhn, Smit & Eloff, 2005:257). Hierdie ondersteuning deur LO aan leerders stuur af op 'n opvoedkundige handeling deurdat leerders hul verkreë kennis moet uitleef op 'n wyse wat bydra tot volhoubare leefwyses binne sosiale en omgewingskontekste. Om hierdie rede bring die plasing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die KABV 'n gevoel van optimisme en 'n diepe pligsbesef dat diegene wat getaak is met die onderrig van LO 'n spesiale rol vervul deur te verhoed dat hierdie oorwegend vaardigheidsgedrewe vak te teoreties gedrewe word (SA,DBO, 2011a:30). Daar kan dus aangevoer word dat die rol van LO-onderwysers daarop berus om leerders se kennis binne die plaaslik bekende konteks rakende die komplekse en multidimensionele aard van omgewingskwessies en -risiko's te begrond (SA, DBO, 2011a:4; Donald *et al.*, 2006:180) en om deur fasilitering geoorloofde sosiale en omgewingsverantwoordelike gedragsbesluite wat volhoubare leefwyses ondersteun te bevorder.

Tabel: 2.1 Omgewingsaangeleenthede in die Graad 10 LO-onderrigplan (SA, DBO, 2011a:14)

LEWENSORIËNTERING GRAAD 10-12		
ONDERWERP	KWARTAAL 2	GRAAD 10
WEEK 1 - 3		Aanbevole hulpbronne
Studievaardighede	3 uur	Handboek, koerantberigte, hulpbronne met betrekking tot loopbane en studievaardighede
<ul style="list-style-type: none"> • Studievaardighede: luister, lees, begrip, konsentrasie, geheue, beplanning en tydsbestuur • Studiemetodes: neem van notas, kopkaarte, selektering van belangrike begrippe en inhoud, werkstuk- en opstelsamestelling en tref van vergelykings • Kritiese-, kreatiewe- en probleemoplossingsvaardighede • Assesseringsproses: intern en ekstem • Jaarlikse studieplan 		
Liggaamsopvoeding	3 uur	Handboek, hulpbronne met betrekking tot 'n verskeidenheid tipes speletjies
<ul style="list-style-type: none"> • Deelname aan bewegingsaktiwiteite wat vaardighede op die speelgrond- en/of samelewing- en/of inheemse speletjies bevorder • Deelname aan en uitvoering van bewegings in bewegingsaktiwiteite wat vaardighede op die speelgrond- en/of samelewing- en/of inheemse speletjies bevorder • Veiligheidskwessies met betrekking tot deelname aan speelgrond- en/of samelewing- en/of inheemse speletjies 		
WEEK 4 - 7		
Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid	4 uur	Handboek, koerantberigte, hulpbronne met betrekking tot omgewingsverantwoordelikheid
<ul style="list-style-type: none"> • Eietydse sosiale kwessies wat 'n negatiewe impak op plaaslike en globale samelewings uitoefen: <ul style="list-style-type: none"> - Begrippe: sosiale en omgewingsgeregtigheid - Sosiale kwessies: misdaad, armoede, voedselsekerheid, voedselproduksie, geweld, MIV en VIGS, veiligheid, sekuriteit, ongelyke toegang tot basiese hulpbronne, tekort aan basiese dienste (water- en gesondheidsdienste) - Skadelike effekte van hierdie kwessies op persoonlike- en samelewingsgesondheid • Sosiale-, konstruktiewe- en kritiese denkvaardighede wat benodig word om aan die samelewingslewe deel te neem: <ul style="list-style-type: none"> - Sosiale verantwoordelikhede insluitend die kennis en vaardighede om ingeligte besluite en gepaste aksies te neem - Jeugontwikkeling: jeug en samelewingsorganisasies, samelewingsdienste of projekte en vrywillige betrokkenheid - Doel en bydraes, sterkpunte en moontlike verbeterings - Eie bydraes tot hierdie dienste, projekte en organisasies: 'n groepsprojek om 'n eietydse sosiale kwessie aan te spreek wat 'n negatiewe impak op plaaslike en/of globale samelewing het 		
Liggaamsopvoeding	4 uur	Handboek, hulpbronne met betrekking tot 'n verskeidenheid tipes speletjies
<ul style="list-style-type: none"> • Deelname aan bewegingsaktiwiteite wat vaardighede op die speelgrond- en/of samelewing- en/of inheemse speletjies bevorder • Deelname aan en uitvoering van bewegings in bewegingsaktiwiteite wat vaardighede op die speelgrond- en/of samelewing- en/of inheemse speletjies bevorder 		
WEEK 8 - 10		
EKSAMENS		
Formele assessorings: 1. Halfjaareksamens 2. LOT	Dit is verpligtend om die gegewe onderwerpe gedurende die kwartaal te dek. Die onderwyser kan die volgorde waarin die onderwerpe gedurende die kwartaal onderrig word, wysig.	

Vervolgens word gefokus op sleutelbeginsels van die KABV (SA, DBO, 2011a:4-5) en die voordele wat dit inhou vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

2.6.2 KABV-sleutelbeginsels: Voordele vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid

2.6.2.1 KABV: Sleutelbeginsels

Die KABV (SA, DBO, 2011a) as amptelike onderwysbeleidsdokument is gefundeer op waardetaal van die Suid-Afrikaanse Grondwet (SA, 1996a). Die volgende beginsels word derhalwe as noodsaaklik geag vir die uitlewing van die Grondwet:

- Sosiale transformasie;
- aktiewe en kritiese leer;
- hoë kennis en hoë vaardighede;
- menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid;
- waardering vir inheemse kennissisteme; en
- geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid.

Alhoewel al hierdie beginsels in 'n mindere of meerdere mate van toepassing mag wees op sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fokus binne dié studie, word op die volgende vier beginsels gekonsentreer: aktiewe en kritiese leer, hoë kennis en hoë vaardighede, menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid insluitende geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid.

2.6.2.1.1 Aktiewe en kritiese leer

Die aanhang van aktiewe en kritiese leer deur die KABV (SA, DBO, 2011a:4) dui daarop dat daar in Suid-Afrika weg beweeg moet word van 'n onderwysideologie wat gefundeer was op behaviorisme. Hierdie fundamentele skuif deur die DBO voldoen aan 'n menseregtekultuur deurdat erkenning gegee word aan leerdersegenskap in die onderrig- en leergebeure. In hierdie opsig voer Hills en Watson (2011:187) tereg aan dat die bevraagtekening van 'n behavioristiese pedagogie meer is as net die bevraagtekening van onderrig; dit plaas inderdaad aspekte soos menswees, menseverhoudings, leer en die betekenis van die waarheid en realiteit in die kollig.

In teenstelling met 'n behavioristiese (positivistiese) ingesteldheid tot leer is aktiewe en kritiese leer gerig op 'n aktiwiteitsgebaseerde benadering wat heuristiese (ondersoekende) onderrigmetodes aanmoedig aan die hand waarvan leerders se kennis deur direkte leerervarings (*hands-on*) leerderaktiwiteite ontwikkel kan word (vgl. par. 2.5.5). Aktiewe en kritiese leer veronderstel ook dat die kurrikulum as 'n aktiewe krag (Wallin, 2010:2) beoordeel moet word aangesien die onderwyser en die leerder gesamentlik werk aan die betekenisgewing van vaste leerinhoud. Die realisering van hierdie uitkoms vereis 'n gesonde klaskamerklimaat wat volgens Hills en Watson (2011:188) sentreer rondom buigsame onderrig- en leerstrategieë wat dialoog, refleksie en respek vir ander se sienswyses ondersteun. Op dié manier word die klaskamer omskep in 'n leeromgewing waar die kommunikasielyne tussen 'n bevoegde bron (die onderwyser as kenner) na die ontvangers (die leerders) omskep word in 'n aktiewe proses van betekenisgewing. Aangesien die onderwyser en leerders gesamentlik verantwoordelik is vir effektiewe leer as uitkoms oor omgewingsaangeleenthede, bied sosiale interaksie die geleentheid om eie perspektiewe te ontwikkel, argumente te verdedig en terselfdertyd ander se perspektiewe in te sien (Teo, Segal, Morgan, Kandlbinder, Wang & Hingorani, 2012:473; Riese, Samara & Lillejord, 2012:602). Du Preez (2008:64) is selfs die mening toegedaan dat klaskamerbesprekings in sosiale konteks 'n ideale platform skep vir die bevordering van kreatiewe en kritiese denkvaardighede. Laasgenoemde denkhandelinge kan nie ontwikkel word deur daaroor onderwys (uit handboeke) te gee nie maar deur blootstelling aan die omgewing. Die subjektiewe (wat leerders voel, hul opinies/standpunte, ensovoorts) moet in verband gebring word met die

objek (die omgewing, feite/inhoude, ensovoorts) (Stables, 2007:62). Die standpunt word derhalwe gehuldig dat leerders hul eie kennis oor die omgewing moet konstrueer deur ervaring, ondersoek, dialoog en refleksie. Dié kennis mag leerders help om 'n begrip te vorm van die konkrete, sigbare en ervaarbare wêreld om hulle. Waardes (wat houdings bepaal) van omgee vir die omgewing en die medemens (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) kan sodoende ontwikkel word deurdat leerders die geleentheid gebied word om in sosiale konteks met mekaar oor (plaaslike) omgewingsaangeleenthede te praat. Deur so 'n deelnemende proses word leerders die geleentheid gebied om deel te word van besluitnemingsprosesse rondom omgewingsaangeleenthede wat hul lewens en die van hul gemeenskappe raak. Voorgenoemde is in lyn met LO deurdat dié vak leerders van 'n geleentheid voorsien om hul eie waardes uit te klaar soos wat hulle kwessies identifiseer en saam met ander betrokke raak by gepaste aksies en dienste (Rosenberg, 2009:20). Leerders moet dus daarvan bewus gemaak word dat die uitleef van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid die integrasie van kennis, waardes en vaardighede verg. Hierdeur kan verseker word dat leerders die leerervarings rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid sinvoller sal beleef.

2.6.2.1.2 Hoë kennis en hoë vaardighede

Alhoewel die KABV (SA, DBO, 2011a:4) vir die VOO-band (Grade 10-12) minimum standarde vir die kennis en vaardighede wat in elke graad verwerf moet word spesifiseer en stel, val die klem op hoë, bereikbare standarde in alle vakke. Dié beleidstandpunt stel dus hoë standarde aan onderwysers ten opsigte van hul onderrigvaardighede om te verseker dat leerders se potensiaal bevredig word. Hierdie beginsel, wat ten doel het dat leerders probleme moet kan identifiseer en oplos deur die toepassing van kritiese en kreatiewe denke (SA, DBO, 2011a:4), stel hoë eise aan diegene wat getaak is met die onderrig van lewensvaardighedsopvoeding. Daarom stel die WGO (vgl. par. 2.5.2) dit as 'n vereiste dat diegene wat verantwoordelik is vir lewensvaardighedsopvoeding oor voldoende ervaring moet beskik. Hierdie aanbeveling bevoordeel nie net kurrikulum-implimentering nie (Carl, 2012:12), maar kan ook bydra tot doeltreffende beplanning van aktiwiteitsgebaseerde leerervarings waardeur leerders se kennis en vaardighede uitgebrei

word om op 'n geslaagde wyse in 'n snel veranderde wêreld te kan fungeer (SA, DBO, 2011a:9). Die ontwikkeling van kreatiewe denkvaardighede deur LO word al hoe belangriker. Leerders se potensiaal moet ontwikkel word om met buitengewone idees vorendag te kom. Konstruktiewe dialoogvoering, 'n noodsaaklikheid voorvereiste vir die onderrig van lewensvaardighede deur LO (Mangano *et al.*, 2009:22), mag leerders se kennisvlakke verbreed vanweë die interaksie met hul tydgenote rondom sosiale en omgewingsaangeleenthede, wat die uitvoering van morele besluitnemings mag vergemaklik.

2.6.2.1.3 Menseregte, inklusiwiteit, omgewings- en sosiale geregtigheid.

Die hedendaagse Suid-Afrikaanse adolessente leerder leef in 'n dinamiese omgewing wat vergeleke met dié van hul ouers ingrypende veranderinge toon. Van hierdie uitdagings is onder andere armoede, gebrekkige sanitasie, besoedeling, werkloosheid, voedseltekorte, siektes soos MIV en VIGS, tuberkulose en malaria, omgewingsagteruitgang, watertekorte en vele meer. Die oorsprong van hierdie omgewingsprobleme moet volgens Ramphela (1992:vii) beoordeel word as sosiaal, polities en ekonomies en daarom stel Le Grange (2007:11) dit as volg: “Educating students about these problems can be dangerous because they learn the lesson of hypocrisy – they learn that it is enough just to learn about these problems without having to do anything to help address them.” Om hierdie probleem te ondervang speel die skool en veral die klaskamer 'n belangrike rol. Daarom stel die KABV (SA, DBO, 2011a:4) 'n leerder in die vooruitsig wat waardes aanhang wat hom/haar in staat sal stel om in belang van 'n samelewing wat gegrond is op menswaardigheid en maatskaplike geregtigheid op te tree. 'n Hermeneutiese begrip van sosiale en omgewingverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) mag daartoe bydra om leerders krities bewus te maak van sosiale en omgewingsongeregtighede in hul plaaslik bekende omgewing wat omskep kan word tot dienslewering. Voorvermelde is in lyn met sosiale kapitaal. Gent (2009:17) stel dit as volg:

“As social capital increases, social connections increase, alienation decreases, and people begin to make decisions based on how they affect others rather than on themselves as individuals.”

2.6.2.1.4 Geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid

Hierdie beginsel konsentreer op die voorsiening van onderwys wat vergelykbaar is met internasionale standaarde in terme van kwaliteit, omvang en diepte. Dit is dus duidelik dat die KABV (SA, DBO, 2011a) onderwysers in die vooruitsig stel wat die volgende kwaliteite toon: goed gekwalifiseerd en bevoeg sowel as toegewyd en besorg oor hul onderrigtaak en die leerders wat aan hulle toevertrou is. Dié kwaliteite toon beslis raakpunte met die WGO se doelwitte oor die onderrig van lewensvaardigheidsopvoeding deurdat die klem geplaas word op ervaring (vgl. par. 2.5.2). Vir LO is dit gewis 'n pluspunt aangesien onderwysers met hoë pedagogiese inhoudskennis die aanbieding van omgewingsgerigte leerinhoude as vervullend sal ervaar, wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid mag bevoordeel.

2.7 UITDAGINGS WAT DIE EFFEKTIEWE ONDERRIG VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO MAG BEÏNVLOED

Alhoewel sommige beginsels in die KABV (SA, DBO, 2011a) hulle leen tot die suksesvolle ontsluiting van die omgewingsgerigte kurrikulum-leerinhoude rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.5), vestig Fullan (2007:30) ons aandag daarop dat onderwysers 'n deurslaggewende rol speel met die vervulling van beleidsdokumente se aspirasies in die praktyk. Indien onderwysers, meer spesifiek LO-onderwysers, dié rol suksesvol wil vertolk, moet hulle beslis kurrikulumbevoeg wees. Die realisering hiervan, gegewe die uitdagings wat ervaar word met LO (vgl. par. 1.2) is te betwyfel aangesien Carl (2012:632) – 'n Suid-Afrikaanse kurrikulumkundige – van mening is dat wanneer onderwys in Suid-Afrika krities onder die soeklig geplaas word, dit wil voorkom asof heelwat van die probleme wat kwaliteit⁸ -onderrig strem kurrikulumverwant is.

'n Bydraende faktor wat belemmerend mag inwerk op die effektiewe onderrig van omgewingsgerigte leerinhoude wat sosiale en omgewingsverantwoordelike optrede

⁸ Vgl. par. 2.5 oor die uitdrukking 'kwaliteit'.

verg, is die kwessie van handboeke. Vanuit die Ministeriële Taakspan se finale verslag (Dada, Dipholo, Hoadey, Khembo, Muller & Volmink, 2009:19) blyk dit dat onderwysers handboeke as 'n noodsaaklike vereiste vir kwaliteit-onderrig beskou. Uiteraard beskik sodanige pleidooi deur onderwysers oor die potensiaal om leerder-uitsprake teenoor omgewingskwessies wat hul lewens en dié van hul gemeenskappe in die plaaslik bekende konteks affekteer, deur rigiede 'risiko vrye' onderrig- en leerpraktyke tot kwantifiseerbare uitdrukkings te beperk. Die rede hiervoor is dat handboeke nie sodanig konsentreer op die bespreking van plaaslike en gemeenskapsbesorgdhede nie, maar eerder geskryf is vir 'n nasionale gehoor (Ebert II & Culyer III, 2014:166). Kortliks beteken dit dat handboeke globaal geskryf word en nie noodwendig die behoeftes van die leerders in ag neem nie. Dit mag weereens veroorsaak dat die leerder tydens sy/haar skoolloopbaan en die blootstelling aan LO aan intellektuele wedywering (kognitiewe ontwikkeling) oorgelaat word, dikwels ten koste van die ontwikkeling van ander potensialiteite, byvoorbeeld emosionele en morele ontwikkeling.

Die verheerliking om 'boek slim' te wees beskik ook oor die potensiaal om leerders se gerigtheid tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in terme van dit wat hulle elke dag sien en beleef tot klaskameruitdrukkings in te perk. Hierdie tipe onderrig- en leerbenadering waar handboeke in die sekondêre skoolfase 'n sentrale rol vervul (Ornstein & Hunkins, 2013:165), is volgens Donald *et al.* (2006:20) nie geskik vir die bevordering van volhoubare leefwyses nie. Vir my as navorser is sodanige ingestelheid op die leerder se omgewing abstrak, reduksionisties en gedekontekstualiseerd omdat geen waarborg bestaan dat kennis tot verantwoordelike sosiale en omgewingsverantwoordelikheid sal lei nie. Bewyse bestaan wel dat kennis (teoretiese begrip) oor MIV en VIGS nie noodwendig lei tot verantwoordelike optrede nie (Singh & Kumar, 2011:47). Vanselfsprekend sal 'n onderrig- en leerbenadering wat merendeels steun op handboeke ook nie gepas wees vir die bevordering van daardie deugde wat eie is aan sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Die moontlikheid bestaan dat dié hulpbron maklik die outoriteit word deurdat LO-onderwysers die inligting 'ontvang' en dit dan onkrities deur hul onderrig-en-leerpraktyke implementeer. Le Grange (2004a:139) merk tereg op:

“If teachers are not able to recognise the spaces for enabling environmental processes then in all likelihood they will continue as presently in copycat fashion and use examples provided in policy documents.”

Die mate waarin bogenoemde 'n rol speel in die onderrig-en-leerpraktyke van omgewings kurrikulum-inhoude ter bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir graad 10 LO sal in hoofstuk 5 empiries bepaal word.

2.8 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het die begroning verskaf vir die bespreking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Met die teoretisering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid is daar vanuit die literatuur toepaslike en verbandhoudende begrippe geïdentifiseer en omskryf. In die kontekstualisering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid word aangetoon dat 'n sisteem van teoretiese perspektief sowel as sosiale kapitaal teorie as holistiese benaderings voordelig is vir die optimalisering van sosiale en omgewingsverantwoordelike gedragshandelinge. Hierdie vooropstelling berus daarop dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, insluitend sosiale kapitaal, as sistemiese aksies beoordeel word wat as sodanig die waarde van volhoubare ontwikkeling onderskryf.

In hierdie hoofstuk is daar ook verskeie belowende praktyke binne lewensvaardigheidsopvoeding geïdentifiseer wat oor die potensiaal beskik om positiewe resultate rakende die bevordering van lewensvaardigheidskennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid op te lewer. Ten slotte is aandag geskenk aan die voordele en uitdagings wat die plasing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir graad 10 LO-onderwysers binne die KABV inhou.

In hoofstuk drie word die waardetoevoeging van omgewingsopvoeding tot die praktykmaking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid bespreek.

HOOFSTUK 3:
WAARDETOEVOEGING TOT SOSIALE EN
OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID DEUR
OMGEWINGSOPVOEDING

‘More of the same kind of education will only compound our problems.’

(Orr, 2004:8)

3.1 INLEIDING

Uit hoofstuk twee, waar aandag geskenk is aan sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, blyk dit duidelik dat die deugde wat deur sodanige gedragshandelinge onderlê word, afstuur op 'n individu (leerder) wat eienskappe openbaar van verantwoordelike optrede teenoor hom/haarself, sy/haar medemens en die omgewing (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.3).

Bezuidenhout (2008:6) is die mening toegedaan dat verantwoordelike optrede nie net uitsluitlik bepaal word deur ingebore kragte nie; die komplekse interaktiewe verhouding met die omgewing lewer ook 'n belangrike bydrae tot morele optrede. Daarom voer Sauv  (2005:20) aan dat die verskillende subsisteem-omgewingsdimensies soos dit binne die sosiale sisteem bestaan (kyk figuur 2.2) ons ‘*being in the world*’ bepaal. Om die ‘persoon-in-omgewing’/‘self-in-gemeenskap’ dus op 'n holistiese manier te verstaan, behoort die omgewing deurentyd deel te vorm van sodanige analise (De Sousa, 2013:142). Die beoordeling van die omgewing as 'n aktiewe komponent binne die ‘persoon-in-omgewing’/‘self-in-gemeenskap’-konteks plaas die klem op 'n ekosistemiese benadering, soos bespreek in hoofstuk een (vgl. par. 1.13). Hierdie studie wil juis op dié gebied 'n bydrae maak deur omgewingsopvoeding verder te ondersoek met die klem daarop om sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as proaktiewe handelinge te beoordeel wat werklikheidsgetrou is en wat nie van die sosiale konteks geskei kan word nie (vgl. par. 2.3.3).

Vanselfsprekend kan die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur 'n vak soos LO voordeel trek uit 'n holisties sistemiese benadering, aangesien dit voorkeur gee aan onderlinge verhoudings in stede van individuele elemente in 'n sisteem (vgl. par. 2.3.3). Teoreties is hierdie sienswyse wel bekend binne LO-onderwysbeleidsdokumente maar in die alledaagse praktiese lewe van die individu (leerder) blyk dit 'n uitdaging te wees. Dit is op dié gebied dat omgewingsopvoeding 'n waardevolle bydrae kan lewer deurdat dit handeling soos 'n gevoel van omgee, konneksie (verwantskap) en ontferming as belangrike kwaliteite beskou vir optimale funksionering in 'n sisteem (Jickling, 2010:57).

Ná die voorafgaande bespreking sal die vertrekpunt van hierdie hoofstuk wees om eerstens die konsep omgewing in die konteks van dié studie uit te klaar (vgl. par. 3.2), waarna gefokus word op die kontekstualisering van omgewingsopvoeding (vgl. par. 3.3). Dit word opgevolg deur 'n verduideliking wat die verskille/ooreenkomste tussen omgewingsopvoeding en volhoubaarheid uitlig (vgl. par. 3.4). Hierna word enkele opvallende parallele tussen LO en omgewingsopvoeding (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) uitgewys (vgl. par. 3.5), waarna gefokus word op onderrigbenaderings binne omgewingsopvoeding en die verband wat dit toon met LO (vgl. par. 3.6). Die hoofstuk word afgesluit met 'n verwysing na plekgebaseerde opvoeding (vgl. par. 3.7) as operasionaliseringsmoontlikheid vir die praktykmaking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

3.2 DIE KONSEP OMGEWING

By eerste kennismaking met die begrip 'omgewing' word gewoonlik aanvaar dat daar verwys word na die natuur (die biofisiese). 'n Verheldering van die konsep 'omgewing' dui egter daarop dat dit meer is as net die kombinasie tussen die natuurlike of biofisiese elemente; dit het uiteraard 'n breë betekenis. Hierdie opvatting word onderskraag deur Sauv  (1996:13) se tipologiese konsepverduideliking waarin sy slaag om die omgewing as konstruk binne die konteks van omgewingsopvoeding op 'n kreatiewe manier in afsonderlike kategorieë te verdeel en terselfdertyd aan te dui watter aktiwiteitsisteme met elke kategorie geassosieer word (kyk tabel 3.1).

Tabel: 3.1 'n Tipologiese konsepverduideliking oor die begrip omgewing binne die raamwerk van omgewingsopvoeding (Sauvé, 1996:13).

OMGEWING AS:	TIPE VERHOUDING
natuur	om te waardeer, te respekteer en te bewaar.
bron	om te bestuur.
probleem	om opgelos te word.
leefwêreld	om te ken en te leer oor, te beplan vir en na om te sien.
biosfeer	waar almal (lewend en nie-lewend) saamleef tot in die toekoms.
gemeenskapsprojek	om in betrokke te raak.

Vanuit bostaande tabel is dit vanselfsprekend dat hierdie diverse omskrywings van die omgewing ons benaderingswyse diensooreenkomstig sal bepaal. Daarom maak Lijmbach, Van Arcken, Van Koppen en Wals (2002:124) die opmerking dat ons ingesteldheid tot die omgewing verbind word met 'n spesifieke konteks en spesifieke belangstelling(s). Dié bewustheid bring mee dat die omgewing binne hierdie studie as leefwêreld gesien word 'om te ken en te leer oor, te beplan vir en om na om te sien' (kyk tabel 3.1), wat as basis dien waardeur die beoefening van sosiale en omgewingsverantwoordelike gedrag (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) aangemoedig kan word.

Lijmbach *et al.* (2002:125) se argument dat 'n leefwêreld perspektief in opvoeding voorkeur gee aan die leerder se sensoriese, morele en emosionele verwysingsraamwerke veroorsaak dat 'n leefwêreld-sienswyse gepas is vir hierdie studie vanweë die volgende twee redes: 1) Anders as die omgewing van plante en diere word die leefwêreld van die individu (leerder) toenemend kompleks en die verskillende omgewingsdimensies daarin meer intens vervleg, en 2) Die individu (leerder) word binne 'n post-moderne era ingebed in sy/haar gemeenskap (vgl. par. 1.13) wat die praktykmaking van volhoubare leefwyses (sosiaal- en omgewingsverband) binne sy/haar leefwêreld regverdig.

Weens die bestaande uiteenlopende betekenis van die omgewing (Sauvé, 1996:13) sal daar in hierdie studie verwys word na die biofisiese omgewing as leefwêreld wat op sy beurt gekonseptualiseer kan word as 'n gebied. 'Gebied' verwys hier na die omgewing as leefwêreld, wat beteken dat wanneer iets in die omgewing verkeerd gaan, mense daardeur beïnvloed word (Rosenberg, 2009:3). Volgens Sauvé (2009:330) omsluit 'n gebied drie vervlegte sfere van persoonlike en sosiale ontwikkeling, wat sy soos volg uitbeeld (figuur 3.1):

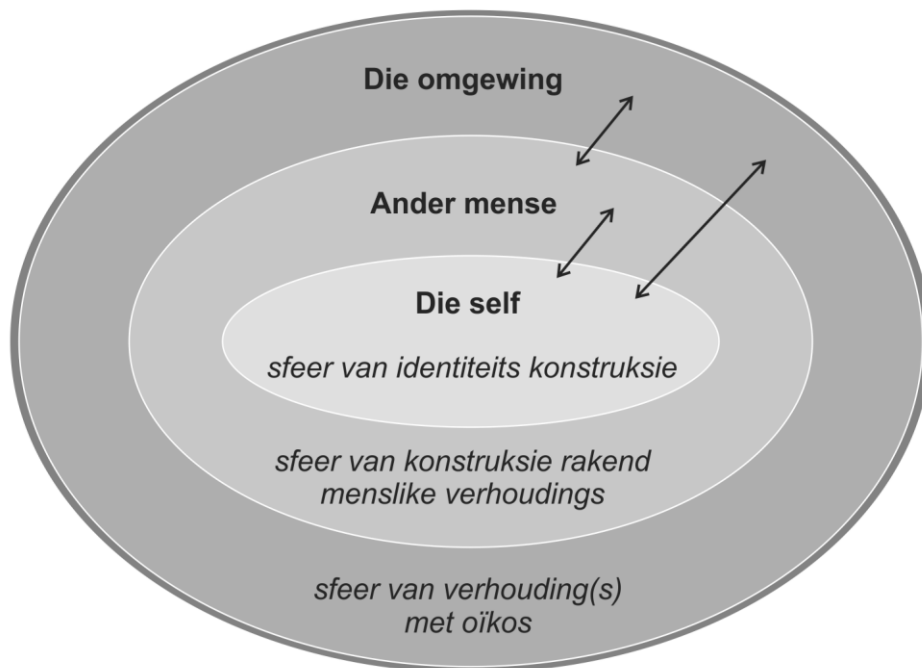


FIG. 3.1: Die drie-in-een vervlegte sfere van persoonlike en sosiale ontwikkeling (Sauvé, 2009:330).

Bostaande voorstelling van persoonlike-en sosiale ontwikkeling tussen die self, ander en die omgewing toon raakpunte met die 'persoon-in-omgewing'/'self-in-omgewing'-konteks (vgl. par. 1.13, kyk figuur 2.2) wat 'n holisties, sistemiese perspektief onderskryf (vgl. par. 2.4.1.1). Dit maak dit dan moontlik om 'gebied' as 'n sinoniem te beoordeel wat verband hou met die leerder se plaaslik bekende omgewing waarmee hy/sy kan assosieer (vgl. par. 2.4.1.4). Hierdie standpunt, inaggenome dat omgewingsrisiko's op plaaslike vlak nie geïsoleerd staan van sosiale en ekonomiese toestande nie (McGranahan & Kjellén, 2002:98), is in lyn met die aanbeveling van

LO-beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a:4) dat leerders die wêreld moet begryp as 'n stel verwante stelsels waarin probleme nie in isolasie opgelos kan word nie. As sodanig kan die sistemiese verband wat bestaan tussen armoede en sosio-omgewingskwessies, soos dit sorteer onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, nie ontken word nie (kyk figuur 3.2).

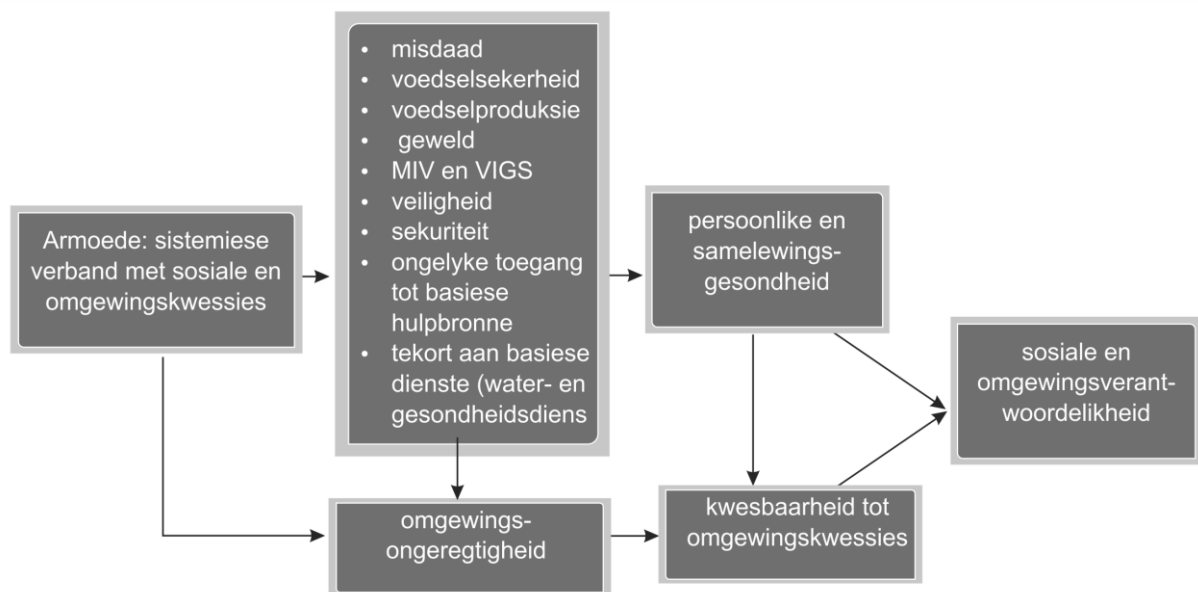


FIG. 3.2: Sosio-omgewingsongeregtheid en die sistemiese verband wat dit toon met armoede onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (navorser se voorstelling).

Baie van bogenoemde sosio-omgewingsprobleme, veral dié in arm woonbuurte, is nou vervleg. Daarom kan die kompleksiteit van armoede beskou word as die samehang van interafhanklike probleme omdat die een probleem die ander onderhou en as sodanig kan dit die self (individu / leerder) in verhouding met ander (mense) en die self (individu / leerder) met die omgewing beïnvloed. Dit is dan nie te betwyfel nie dat armoede tot sosiale en omgewingsongeregtighede kan lei wat veral op plaaslike vlak, waar die sistemiese kompleksiteit tussen werkloosheid, wan- en ondervoeding, afwesigheid van behoorlike sanitasie, gebrekkige of onvoldoende voorsiening van suiwer en skoon drinkwater en voedselgebreke en die invloed daarvan op die welstand van individue op gemeenskapvlak, opvallend is. MIV en VIGS kan ook nie

beskou word as 'n enkele aangeleentheid nie; dit toon sistemiese bande met armoede, ongelykheid, kultuur en seksualiteit (Bourke & Bennet, 2008:78) en kan as sulks nie net beskou word as 'n gesondheidsprobleem nie maar ook as 'n probleem wat sosiale verhoudings beïnvloed (Swanepoel & De Beer, 2011:17). Selfs geweld word deur skrywers soos McGranahan en Kjellén (2002:97) uitgewys as 'n gesondheidsrisiko in arm gemeenskappe. Dit is nie te betwyfel nie dat voorvermelde sosio-omgewingsprobleme 'n onderrig- en leerstrategie noodsaak wat gerig is op die leerder se behoeftes; met ander woorde dat dit uitkomstgedrewe behoort te wees. Hierdie uitkoms (gegewe voorgenoemde sosio-omgewingsuitdagings) behoort ook gerig te wees op leerders se huidige en toekomstige lewens. Hierdie benadering tot die leerder beklemtoon 'n persoon-in-die-gemeenskap/self-in-die-gemeenskap (vgl. par. 1.13) ingesteldheid wat die persoon in sy/haar totaliteit (Wolterstorff, 2002:22) met lewensvaardighede wil toerus om as 'n sosiale en omgewingsverantwoordelike burger in sy/haar leefwêreld (die plaaslik bekende omgewing) te kan fungeer.

Deur die plaaslik bekende omgewing te kies word leerervarings binne 'n bepaalde konteks geplaas waarmee leerders hulself kan identifiseer en waar hulle interaktief kan verkeer. Leerders mag hierdeur op 'n holistiese en sistemiese wyse bewus gemaak word van sosiale en omgewingsdilemmas, hoe dit in hul gebied (die plaaslik bekende omgewing) bestaan en 'n seggenskap ontwikkel in die ondersoek daarvan met die oog op aksie. Navorsingsbevindings deur Ajiboye en Silo (2008:107-108) wys daarop dat blootstelling van leerders aan plaaslike omgewingskwessies hul van 'n realistiese geleentheid voorsien om hul kennis en vaardighede te verbreed omdat dit, eerstens, hulself bemagtig en, tweedens, aan hulle seggenskap verleen in die dag tot dag bestuur van hul onmiddellike omgewing. Die omgewingsopvoedkundige benadering van hierdie studie beskou derhalwe die leefwêreld van die leerder as sentraal tot die stimulering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Met bogenoemde konsepverduideliking oor die omgewing is dit logies dat die bestaan (ontologie) van sodanige verskynsel uiteraard verskeie sienswyses tot 'opvoeding' en 'omgewingsopvoeding' sal bepaal. In die volgende paragrafe word hierdie aangeleentheid uitgeklaar.

3.3 KONTEKSTUALISERING VAN OMGEWINGSOPVOEDING

Dit is duidelik dat die verskillende sienswyses oor die omgewing (kyk, tabel 3.1) inderdaad begrippe soos die ‘omgewing’ en ‘opvoeding’ kan beïnvloed. Alhoewel kennis aangaande die historiese ontwikkeling van omgewingsopvoeding hierdie knelpunte kan verhelder, sal daar nie in die daaropvolgende paragrafe daaraan aandag geskenk word nie aangesien dié aspek herhaaldelik in die literatuur beskryf word (Irwin & Lotz-Sisitka, 2014:41-63; De Sousa, 2013:68-79; Edwards, 2011:7-14; De Lange, 2009:118-126; Harris, 2008:17-32; Beukes, 2007:114-138; Irwin & Lotz-Sisitka, 2005:35-56; Le Grange, 2001:23-36; Lotz, 1996:27-42; Janse Van Rensburg, 1995:19-30; Fensham, 1978). Wat volg, is eerder ’n oorsigtelike weergawe van die begrip omgewingsopvoeding, verklarings deur internasionale organisasies soos die Belgrado Handves (Joego-Slawië, 1975) en die Tbilisi Deklarasie (USSR, 1977) aangesien sodanige organisasies – alhoewel nie vry van kritiek nie – die voortou geneem het met die daarstel van internasionale raamwerke as riglyne vir diegene wat hulle bemoei met omgewingsopvoeding.

3.3.1 Die begrip ‘omgewingsopvoeding’

Die dinamiese geaardheid van omgewingsopvoeding veroorsaak uiteenlopende meningsverskille, gevolglik kan dit beswaarlik binne een universele definisie, soos gewoonlik voorgeskryf deur Westerse lande, vasgevang word. Die rede hiervoor is dat die omgewing – en verbandhoudend omgewingsopvoeding – in ontwikkelende lande beskou word as ’n komplekse sisteem van interverwantskappe tussen verskeie komponente wat nie net die natuurlike (biofisiese) insluit nie maar ook sosiale, ekonomiese en ontwikkelings dimensies akkommodeer (Blum, 2012:1; Pace, 2009:78). Daarom argumenteer Le Grange (2002:83), dat dit nodeloos is om dié begrip binne definisies te probeer vaspen. Volgens hom is omgewingsopvoeding “a complex area of human understanding that cannot be reduced to a simple, fixed, unambiguous definition”. Gegewe dié opmerking is ek oortuig dat debatte en besprekings oor die aard van omgewingskwessies waarop gereageer moet word, telkemale sal lei tot nuwe definisies van omgewingsopvoeding omdat ons gedwing word om gereeld met nuwe oë na kritiese omgewingsaangeleenthede wat

aangespreek moet word te kyk en daaroor te besin. Die verskillende oriëntasies van verskeie rolspelers tot omgewingsopvoeding moet derhalwe as verrykend beoordeel word omdat dit ruimte laat vir en erkenning gee aan verskeie perspektiewe wat diepte en kwaliteit van dié onderwerp kan verhoog (Zandvliet, Ormond, Teed, Hotton, Young & Ten Kate, 2009:1). De Lange (2009:122) ondersteun hierdie sienswyse deur die volgende opmerking: “’n Benadering wat impliseer dat die een siening reg en die ander verkeerd is, is nie in lyn met ’n holistiese benadering waar konteks ’n belangrike rol speel nie”. Vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid is hierdie opvatting van De Lange (2009) natuurlik voordelig omdat die betekenisproduksie van omgewingsopvoeding daarby aangepas kan word. Daarom word daar, gegewe die konteks van hierdie studie, volstaan met Jickling (1997:97) se beskouing van omgewingsopvoeding:

“At the end of the day, the definition of environmental education for any individual will be that which squares with their idea of ‘education’ and which is operational in their setting”.

Dié beskouing strook met lewensvaardigheidsopvoeding deur LO omdat dit ruimte skep vir die ontwerp van gekontekstualiseerde omgewingsopvoedingsprogramme wat aandag skenk aan leerders se hier en nou behoeftes op die plaaslik bekende vlak. Gevolglik mag die integrering van omgewingsopvoeding met teoretiese omgewingsgerigte leerinhoud van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir graad 10 (kyk tabel 2.1) ’n verrykende invloed hê op die verruiming van die onderwyser se rol rakende die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne ’n spesifieke geografies afgebakende gebied soos beklemtoon deur hierdie studie (vgl. par. 1.8).

3.3.2 Rigtinggewende aspekte met betrekking tot omgewingsopvoeding soos dit voortvloei uit:

3.3.2.1 *Die Belgrado Handves (Joego-Slawië, 1975)*

Die doel van omgewingsopvoeding, soos gestel in die Belgrado Handves van 1975 en bekragtig deur die Tbilisi Deklarasie (1977), lees as volg:

“Environmental Education aims to develop a world population that is aware of, and concerned about the environment and its associated problems, and which has the knowledge, skills, attitudes, motivations and commitment to work individually and collectively towards solutions of current problems and the prevention of new ones” (UNESCO, 1975:3).

Die volgende kategorieë van omgewingsopvoedingsdoelwitte soos gedefinieer deur en ingesluit in die Belgrado Handves, is:

- **Bewustheid:** om sosiale groepe en individue te help om 'n bewustheid en sensitiwiteit teenoor die hele (totale) omgewing en sy verwante probleme te bekom.
- **Kennis:** om sosiale groepe en individue te help om 'n groot hoeveelheid ondervinding in, en 'n basiese kennis van die omgewing en sy verwante probleme te bekom.
- **Houdings:** om sosiale groepe en individue te help om 'n stel waardes en besorgdhede jeens die omgewing te bekom en om hulle te motiveer om aktief deel te neem aan omgewingsverbetering en -beskerming.
- **Vaardighede:** om sosiale groepe en individue te help om vaardighede vir die identifisering en oplossing van omgewingsprobleme te bekom.
- **Deelname:** om sosiale groepe en individue die geleentheid te bied om aktief op alle vlakke betrokke te raak waar daar gewerk word om 'n oplossing vir omgewingsprobleme te vind.

Bostaande doelwitte kan beoordeel word as mikpunte ter bereiking van omgewingsverantwoordelike gedrag. Sodanige gedrag word vasgelê in bewustheid, sensitiwiteit en begrip, asook 'n motivering vir aktiewe betrokkenheid deur oplossings te vind vir omgewingskwessies. Hierdie eienskappe, indien dit 'n bydrae wil maak tot die daarstel van 'n omgewingsverantwoordelike persoon, behoort dan met spesifieke kontekste verbind te word. Gruenewald (2003a:3) is van mening dat 'n verbintenis tot plek oor die potensiaal beskik om te help met die fasilitering van omgewingsverantwoordelike gedrag, wat 'n direkte invloed kan hê op die welstand van sosiale en ekologiese plekke waar mense woon. Die realisering hiervan deur omgewingsopvoeding word op 'n bruikbare wyse deur die Tbilisi Deklarasie (1977) uiteengesit.

3.3.2.2 Die Tbilisi Deklarasie (USSR, 1977)

Tydens die internasionale konferensie oor omgewingsopvoeding te Tbilisi (1977) is beginsels vir omgewingsopvoeding geïdentifiseer wat 35 jaar daarna steeds deur die Tbilisi+35 *Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable Development* (Tbilisi, 2012) as rigtinggewend beskou word. Riglynbeginsels vir effektiewe omgewingsopvoeding soos uiteengesit in die Tbilisi Deklarasie (1977) word as volg saamgevat:

Omgewingsopvoeding behoort:

- die omgewing in sy totaliteit te oorweeg;
- 'n deurlopende lewenslange proses te wees;
- interdisiplinêr in sy benadering te wees;
- groot omgewingskwessies van plaaslike, nasionale, streeks- en internasionale gesigspunte te ondersoek;
- op huidige en potensiële omgewingsituasies te fokus;

- die waarde en noodsaaklikheid van plaaslike, nasionale en internasionale samewerking in die voorkoming en oplossing van omgewingsprobleme te promoveer;
- omgewingsaspekte in planne vir ontwikkeling en uitbreiding te oorweeg;
- leerlinge in staat te stel om deel te neem aan die beplanning van hulle leerondervinding;
- omgewingsensitiwiteit, kennis, vaardighede vir probleemoplossing en verheldering van waardes tot elke ouderdom te verbind;
- leerlinge te help om die simptome en regte oorsake van omgewingsprobleme te ontdek;
- die kompleksiteit van omgewingsprobleme te ontdek en die behoefte om kritiese denke en vaardighede vir probleemoplossing te ontwikkel; en
- diverse leeromgewings en 'n verskeidenheid van onderwysbenaderings tot onderrig/leer te benut met die klem op praktiese en eerstehandse ondervinding.

Sedert die Tbilisi Konferensie in 1977 word omgewingsopvoeding beskou as 'n opvoedkundige aanbeveling rakende die bekommernisse wat bestaan rondom natuurlike, sosiale en kulturele probleme (Kyburz-Graber, Hirsch, Hirsch & Werner, 1997:23). Bogenoemde 12 riglynbeginsels vir omgewingsopvoeding soos neergelê deur die Tbilisi Deklarasie (1977) dui gevolglik op 'n klemverskuiwing wat gerig is op 'n inklusiewe proses waarby leerders erken word as 'n groep wat gesamentlik verantwoordelik is vir konstruering van reaksies op omgewingsprobleme. As mede-konstrueerders mag leerders as sodanig vanuit 'n holistiese perspektief die interverwantskap tussen omgewingsdimensies en die invloed daarvan op die 'persoon-in-konteks'/'self-in-gemeenskap' op 'n meer produktiewe wyse begryp. Dit is ook duidelik dat die riglynbeginsels vir omgewingsopvoeding soos uiteengesit deur die Tbilisi Deklarasie met onderrig- en leeraktiwiteite vir die praktykmaking (positivering) van dade van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1

en par. 2.3.2) geïntegreer kan word. Die rede hiervoor is dat omgewingsopvoeding deur sodanige riglynbeginsels onderskryf word as 'n interdisiplinêre, holistiese en deurlopende lewenslange proses waarin die leerder 'n aktiewe rol vervul (Luke, 2001:195).

3.3.2.3 Agenda 21

Agenda 21, dié bloudruk vir volhoubare ontwikkeling in die 21ste eeu wat deur die Verenigde Nasies se Aardeberaad in 1992 van stapel gestuur is, konsentreer op hedendaagse probleme en het ten doel om die mens daarvolgens voor te berei. Ook kan dit beskou word as 'n belangrike instrument wat 'n geïntegreerde strategie voorstel om die riglynbeginsels van omgewingsopvoeding soos aanvaar tydens Tbilisi vir die bevordering van volhoubare ontwikkeling te verseker. Deur Agenda 21 is begrippe soos die 'omgewing' en 'ontwikkeling' as geïntegreerde aspekte van die breër konsep 'volhoubare ontwikkeling' aanvaar terwyl menseregte en kwaliteit van lewe ook in die kollig geplaas is. Die erkenning van voorvermelde aangeleenthede het daartoe gelei dat basiese opvoeding beoordeel word as 'n essensiële middel tot volhoubare ontwikkeling, soos beklemtoon in die volgende paragraaf, wat belangrik geag word vir hierdie studie:

- Hoofstuk 36 (paragraaf 36.5) wat voorstelle aan die hand doen vir die heroriëntering van onderwys tot volhoubare ontwikkeling.

Voorafgaande het sonder twyfel 'n beduidende verandering rakende vroeë beoordelings oor die doel van omgewingsopvoeding teweeg gebring. Volgens McKeown en Hopkins (2003:119-120) is dit opvallend dat daar meer op 'n holistiese wyse inklusief en omvattend na omgewingsopvoeding gekyk word:

“The overall intent had moved from environmental protection and pollution reduction to addressing the needs of both environment and society. The goal shifted to finding a realistic and balanced approach to environmental protection while alleviating human suffering and the ravages that accompany poverty. While it is clear that environmental education was never devoid of

social and economic concerns, there is nevertheless a clear shift of emphasis implicit in the notion of sustainable development.”

Die belangrikheid van basiese opvoeding in die bevordering van volhoubare ontwikkeling is opnuut onderskraag deur die Verenigde Nasies se Wêreldberaad vir Volhoubare Ontwikkeling wat tien jaar later in 2002 te Johannesburg (Suid-Afrika) plaasgevind het. Op dié beraad is die vordering wat gemaak is sedert die bekendmaking – en verbandhoudend die implementering – van volhoubare ontwikkeling sedert 1992 krities geëvalueer. Die mees waardevolle les wat geleer is, is dat die sukses van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling sentraal staan tot die bevoordeling van menslike gesondheid en welstand. In aansluiting hierby is vorige standpunte rondom omgewingsopvoeding ook verbreed deurdat aspekte soos sosiale geregtigheid en die stryd teen armoede as sleutelkonsepte tot volhoubaar aanvaar is (UNESCO, 2004:7). Binne hierdie raamwerk sien die Suid-Afrikaanse regering skole as belangrike sentrums van gemeenskapslewe wat kan help met die ontwikkeling van vaardighede en bevoegdhede wat volhoubaarheid in die vooruitsig stel (Mthembu, 2013b:229).

Die relevansie van basiese opvoeding as 'n ideale weg vir die bevordering van volhoubaarheid is gegrond in 'n etiek van verantwoordelikheid (Sauvé, 1999:28) wat nie sonder leer moontlik is nie (Scott & Gough, 2003a:xiv; Sterling, 2001:10). In belang van dié studie beteken dit dat leer vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 3.2.1 en par. 3.2.3) afstuur op 'n aktiewe betrokkeheid in omgewingsopvoedingsprogramme gemik daarop om leerders toe te rus met omgewingsopvoedingdoelstellings soos bepaal deur die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), wat sal lei tot die ontwikkeling van bewustheid, kennis, houdings, vaardighede, en deelname (vgl. par. 1.3).

3.4 OMGEWINGSOPVOEDING EN VOLHOUBAARHEID

Waar omgewingsopvoeding binne die konteks van dié studie uitgeklaar is (vgl. par. 3.3.1), word dit nodig geag om volhoubaarheid te omskryf om sodoende die verband tussen dié twee begrippe aan te toon.

Die omskrywing van volhoubaarheid is geen maklike taak nie. Die rede hiervoor is dat volhoubaarheid beskou word as 'n komplekse en interdisiplinêre dissipline (Byrne, 2000:38) wat volgens Wheeler (2000:1) die artikulering en karakterisering van dié begrip bemoeilik. Selfs binne omgewingsopvoeding word die kompleksiteit wat met volhoubaarheid geassosieer word uiters opvallend. By wyse van 'n voorbeeld word die volgende drie opvattinge oor volhoubaarheid uit Sauv  (1996) se artikel *Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal* aangehaal:

- Vir diegene wat volhoubaarheid as die omvattende doel van omgewingsopvoeding beskou, is die uitdrukking omgewingsopvoeding *vir* volhoubaarheid aanvaarbaar.
- Vir sommige verwys volhoubaarheid na sekere doelwitte wat by dié van omgewingsopvoeding gevoeg moet word en daarom die uitdrukking “Opvoeding vir die omgewing *en* volhoubare ontwikkeling”.
- Vir ander omsluit omgewingsopvoeding opvoeding vir volhoubaarheid en is dit volgens hierdie groep sinloos om die terminologie te verander omdat dit verwarring mag veroorsaak wat 'n negatiewe impak kan hê op omgewingsopvoeding.

Gegewe die voorafgenoemde uitdagings rondom omgewingsopvoeding en volhoubaarheid, wys Le Grange en Loubser (2005:117) deur hul kritiese beoordeling oor volhoubaarheid daarop dat sodanige begrip uitgeklaar moet word binne die spesifieke plek en diskoers van omgewingsopvoeding. Hierdie siening word verwelkom omdat volhoubaarheid binne sodanige konteks 'n reflektiewe sosiale proses daarstel wat volgens De Lange (2009:124) vereenselwig kan word met oop

sistemiese denke vir die bevordering van 'n holistiese ingesteldheid, in plaas van 'n vaste idee wat neig om na reduksionisme terug te keer.

Deurdad Le Grange, Loubser en Le Roux (2014:127) sowel as Le Grange en Loubser (2005:117) die uitdrukking 'volhoubare leefwyses' verkies vanweë die problematiek rondom volhoubaarheid, word dit ook deur myself verwelkom omdat dit 'n meer aanvaarbare sienswyse is, gegewe die fokus van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Hierdie akademië se drie aanwysers vir volhoubare leefwyses, naamlik ekologies, sosiaal en spiritueel, behoort ook beoordeel te word as 'n nuttige evalueringstruiment waarvolgens bepaal kan word of gemeenskappe (insluitende leerders) volhoubare/nie-volhoubare sosiale en omgewingsverantwoordelike leefwyses nastreef. In hierdie opsig dien die 'persoon-in-konteks'/'self-in-gemeenskap' (vgl. par. 1.13) as sosiale aanwysers (menslike interaksie) en volhoubare leefwyses in die omgewing (die biofisiese). As gevolg hiervan word volhoubare ontwikkeling beoordeel as 'n mensgesentreerde benadering met die fokus op leefomgewings met 'n plaaslike georiënteerdheid (O'Brien & O'Keefe, 2014:13). Deur voorvermelde word dit erken dat die mens 'n belangrike rol speel in die strewing na volhoubaarheid deur gelokaliseerde optrede.

UNESCO (2004:15) beskou volhoubare ontwikkeling en opvoeding – en self verbandhoudend volhoubare leefwyses – as aangewese tot mekaar. Dit is dan net logies dat hierdie aangewesendheid tussen sodanige konsepte vir die leerder vanuit 'n geheelerspektief in omgewingsleersituasies uitgelig moet word. Die relevansie van 'n geheelerspektief sal beteken dat onderwysers onvolhoubare praktyke (leefwyses) in die plaaslik bekende omgewing moet kan identifiseer en leerders diensooreenkomstig voorberei vir alternatiewe gedragshandelinge. Die noodsaaklikheid hiervan word beklemtoon deur Scott en Gough (2003a: xiv): "There will be no sustainable development where learning is not happening". In Suid-Afrika word die dieselfde standpunt geopper deur Lotz-Sisitka (2004:20) wanneer sy sê:

“It would be difficult to imagine Education for Sustainable Development without sound environmental education processes. If the environmental focus disappears from ‘sustainable development’, one may be left with for example, economic Education for Sustainable Development”.

Hieruit word die afleiding gemaak dat volhoubare ontwikkeling en opvoeding, veral omgewingsopvoeding rondom sosio-omgewingsaangeleenthede soos gelykheid, armoede en lewenskwaliteit, nie gereduseer kan word tot afsonderlike (reduksionistiese) gebeurtenisse nie. Inteendeel, volhoubare ontwikkeling en leer (in die konteks van omgewingsopvoeding) behoort geïnterpreteer te word as morele beginsels wat mekaar aanvul (Gough, 2006:49). Dit is dus verstaanbaar waarom Orr (2004:12) omgewingsopvoeding as 'n leerproses beskou wat oor die potensiaal beskik om 'n noemenswaardige bydrae te lewer tot die bewusmaking van volhoubare leefwyses by leerders.

Omdat die boustene waarop omgewingsopvoeding staan duidelik deur die Tbilisi Deklarasie uitgespel is (vgl. par. 3.3.2.2), beoordeel ek volhoubare ontwikkeling/die nastreef van volhoubare leefwyses as aanvullend tot omgewingsopvoeding. Die rede hiervoor is dat beide volhoubare ontwikkeling/die nastreef van volhoubare leefwyses en proaktiewe omgewingsoptrede in die vooruitsig stel. As sodanig behoort volhoubaarheid-ontwikkeling of die nastreef van volhoubare leefwyses en omgewingsopvoeding as eiesoortige prosesse beskou te word wat mekaar wedersyds aanvul. Omdat volhoubare ontwikkeling/nastreef van volhoubare leefwyses en omgewingsopvoeding nie losgemaak kan word van sosio-ekonomiese, politieke en die biofisiese dimensies nie (Wals, 2009:29) nie, blyk dit dat die algemene aard van die wisselwerking tussen hierdie handeling as stimulus mag dien vir proaktiewe omgewingsoptrede op die kort- en langtermyn (kyk figuur 3.3).

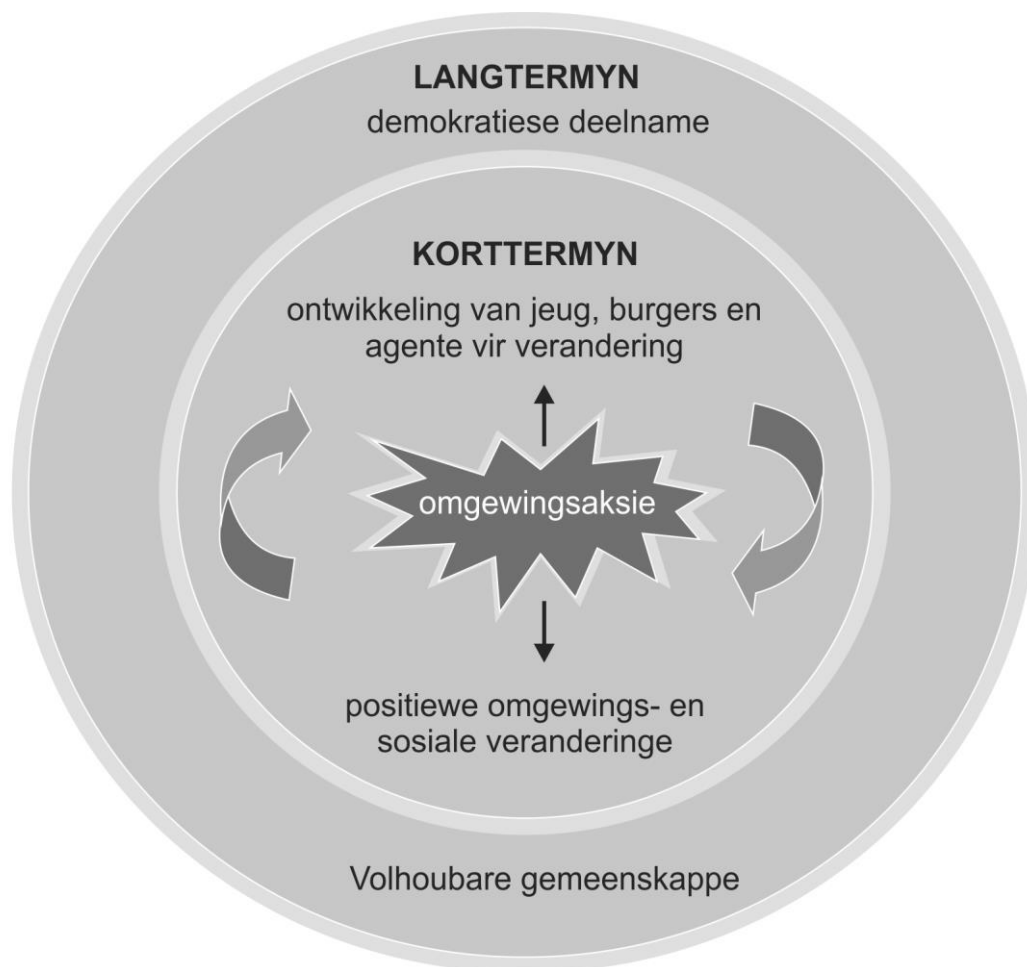


FIG. 3.3: Verhouding tussen jeugdeelname in omgewingsaksies vir individuele en gemeenskapsontwikkeling insluitende 'n sirkulêre terugvoeringsaksie (in Schusler, Krasny, Peters & Decker, 2009:122).

Afgesien van die spanningslyne wat te bespeur is tussen omgewingsopvoeding en volhoubaarheid soos uitgewys in die voorafgaande paragraaf (vgl. par. 3.4), tree die ineenskakeling tussen hierdie twee begrippe telkens na vore vanweë 'n sentrale aksiekomponent (kyk figuur 3.3).

Alhoewel Stevenson en Dillon (2010:3) asook Jensen en Schnack (1997:164) aksie in die konteks van omgewingsopvoeding en volhoubaarheid beoordeel as 'n demokratiese aangeleentheid, identifiseer Stevenson en Dillon (2010:3) sowel as Luke (2001:196) die omgewing- en leerproses wat daarmee gepaard gaan as holisties, samewerkend en demokraties deelnemend. 'n Onderrig- en leerbeskouing

wat op hierdie aanname berus, word vir hierdie studie as belangrik geag aangesien dit die doelwit van omgewingsopvoeding en volhoubaarheid (Schusler *et al.*, 2009:111) en LO ondersteun (SA, DBO, 2011a:9).

3.5 OMGEWINGSOPVOEDING EN LEWENSORIËNTERING: ENKELE OPVALLENDE PARALLELE

In hoofstuk een word dit duidelik gestel dat die kombinerings van lewensvaardigheidsopvoeding rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid met omgewingsopvoeding noodsaaklik word binne die konteks van veranderde omgewingstoestande en die invloed daarvan op menslike en omgewingswelstand (vgl. par. 1.3). Teen hierdie agtergrond en aangesien sosiale en omgewingsverantwoordelikheid 'n tema binne LO is (vgl. par. 2.6), word dit noodsaaklik geag om enkele opvallende parallele tussen omgewingsopvoeding en die verpligte vak LO in belang van die fokus van hierdie studie uit te wys. Die onderstaande tabel poog om bestaande opvallende parallele tussen omgewingsopvoeding en LO, soos dit aanvaar word vir dié studie, uiteen te sit.

Tabel 3.2: Enkele opvallende parallele tussen omgewingsopvoeding en LO.

KERN-ELEMENT	ONDERSTEUNENDE LITERATUUR UIT OMGEWINGSOPVOEDING	ONDERSTEUNENDE LITERATUUR UIT LO
Holisties, bemagtigend en dialogies.	Gough & Gough (2010:342); Sauv� (2005:13); White (2004:81); Fien (2003:3); Luke, 2001:195; Scoffham, 2000:210; UNESCO-UNEP (1997:12)	Magano (2011:121); KABV (SA, DBO, 2011a:9); Theron & Dalzell (2006:399); SA, DvO (2003:9 & 2002:4)
Wêreld is 'n stel verwante sisteme.	Van Rooyen (2006:160); Rosenberg (2004:153); Sauv� (1999:11);	Magano (2011:121); KABV (SA, DBO, 2011a:5); Donald <i>et al.</i> (2006:2)

KERN-ELEMENT	ONDERSTEUNENDE LITERATUUR UIT OMGEWINGSOPVOEDING	ONDERSTEUNENDE LITERATUUR UIT LO
Konteks relevant.	Tbilisi Verklaring (1978)	Mahmoudi & Moshayedi (2012:1155); KABV (SA, DBO, 2011a:4); Theron (2008:61); Donald <i>et al.</i> (2006:180); Boler & Aggleton (2005:9)
Sosiale en omgewingsverantwoordelike burgers as doelwit.	Sauvé (1999:29)	KABV (SA, DBO, 2011a:5)
Probleem-oplossing.	Van Rooyen (2006)	KABV (SA, DBO, 2011a:5)
Leerdergesentreerdheid en die aanmoediging van aktiewe en deelnemende leerervarings.	UNESCO (2014:22); Goralnik, Millenbah, Nelson & Thorp (2012:412); Stevenson & Dillon (2010:3)	UNICEF (2012:7); Helaiya & Goel (2011:19-21); Rooth (1997:75); WGO (1993:6; 1997:5)
Konsentreer op resente (huidige en toekomstige) sosiale en omgewingsaangeleenthede relevant tot leerders se lewe.	Stevenson (1997:193)	KABV (SA, DBO, 2011a:15)
Menseregte.	Sauvé (1999:10)	KABV (SA, DBO, 2011a:5)
Dialoog / erkenning van leerder se opinie vir die ontwikkeling van kritiese denke.	Sauvé (1999:14); Mortari (2003:121); Pillay (2004:121)	Magano <i>et al.</i> (2010:22); Theron & Dalzell (2006:399)
Waarde-georiënteerd deur die beklemtoning van vaardighede, kennis en waardes.	UNESCO (1975:3)	KABV (SA, DBO, 2011a:8)
Lewenslange proses (soeke na informasie en betekenisvolle begrip).	Blum (2012:8); Stevenson & Stirling (2010:232); Le Grange (2002:83)	KABV (SA, DBO, 2011a:8)
Fokus op die plaaslike omgewing.	Pillay (2004:121), McKeown & Hopkins (2003:119), Fien & Maclean (2000:101)	KABV (SA, DBO, 2011a:4), Theron & Danzell (2006:110)

Vanuit voorafgaande tabel is dit duidelik dat LO binne die KABV 'n konteks voorsien vir die integrering van omgewingsopvoeding met die bestaande omgewingskurrikulum-inhoude rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk tabel 2.1). Daarom, en na aanleiding van Loubser (2009:179) en Le Grange (2001:27) se opmerking dat omgewingsopvoeding as 'n respons vir omgewingsprobleme en -risiko's in Suid-Afrika beoordeel moet word, behoort omgewingsopvoeding as 'n geskikte kruiskurrikulêre tema vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid met sy omgewingsgerigte kurrikulum-inhoude en die aksiebevoegde komponent van vrywillige betrokkeheid (kyk tabel 2.1) beoordeel te word. Hierdie geleentheid vir 'n sistematiese integrering van omgewingsopvoeding met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as 'n tema binne LO is egter geen waarborg dat Suid-Afrikaanse onderwysers daaraan aandag sal skenk nie. Redes hiervoor is onder andere: 1) Integrasie van omgewingsopvoeding word grootliks bepaal deur onderwysers se begrip van die 'omgewing' en hul bevoegdheid om leerder-gesentreerde omgewingsgerigte programme te ontwikkel (Pillay, 2004:77), en 2) omgewingsopvoeding word beoordeel as 'n 'nuwe' benadering tot onderrig-en-leer met die gevolg dat die integrering daarvan met enige vak nie altyd bekend is aan onderwysers nie (Kimaryo, 2011:21). Ten einde 'n operasionele besluit te neem oor doeltreffende onderrig- en leerbeskouings, onderrig- en leerdoelwitte of intensies wat 'n normatief-funksionele rol kan speel om hierdie ineenskakeling tussen omgewingsopvoeding, sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir die leerder te ontsluit buite die vier mure van die klaskamer, word vervolgens na omgewingsopvoeding en die skoolkurrikulum en verskeie onderrig- en leerbenaderings tot omgewingsopvoeding gekyk wat voorgenoemde uitdagings mag ondervang.

3.6 ONDERRIG- EN- LEERBENADERINGS BINNE OMGEWINGSOPVOEDING

As die doel van omgewingsopvoeding gerig is op die daarstel van omgewingsvriendelike gedragshandelinge op individuele vlak (Carmi, 2013:430; Pooley & O'Connor, 2000:711), bring dit vrae na vore oor watter onderrig-en-leerpraktyke as die geskikste vir hierdie doelbereiking beskou kan word. Hierdie

vraag moet beoordeel word as 'n fenomeen met geen eenduidigheid nie, maar as 'n swewende beweging wat in meer as een onderrig-en-leerpraktyk manifesteer. 'n Voorbeeld hiervan word gevind in Sauv  (2005:11) se opvatting oor die stryd tussen praktisyns en instansies se soeke na die 'regte' metode van omgewingsopvoeding:

“Each advocates his or her own vision – we may even identify different pedagogical ‘chapels’, all distinct proponents of the right approach, the best program, the appropriate method.”

Wat egter in berekening gebring moet word met Sauv  (2005) se opvatting oor die stryd wat te bespeur word vir die 'regte' benadering tot omgewingsopvoeding, is die wyse waarop daar na die omgewing (kyk tabel 3.1) en omgewingsopvoeding (vgl. par. 3.2) gekyk word.

Bogenoemde opvatting oor die onderrig- en leeruitdagings binne omgewingsopvoeding is nie uniek tot Suid-Afrika nie (Dreyer & Loubser, 2014:145 en 2005:127). Daarom, en gegewe die aanvaarbare klem wat op die omgewing binne die konteks van hierdie studie geplaas word (vgl. par. 3.2), word daar volstaan met Schulze (2014:65-79 & 2005:57-71) se drie opvattinge tot omgewingsopvoeding, eerstens die behavioristiese positivistiese benadering, 'n tweede, meer konstruktivistiese interpreterende benadering en derdens die sosiaal kritiese benadering. Hierdie drie kragtige benaderings tot omgewingsopvoeding het bepaalde onderrig- en leerpatrone tot gevolg en daarom word dit noodsaaklik om elke benadering (of kragtige idee) tot omgewingsopvoeding uit te klaar in belang van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Die aandag word nou op hierdie drie kragtige onderrigbenaderings tot omgewingsopvoeding gerig om die wesenlike van elk te bepaal. In die lig van navorsingsdoelwit 1 (par. 1.6) van hierdie studie word argumente, waar nodig, met toepaslike voorbeelde uit sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toegelig. Ter samevatting word 'n sintese aangebied oor die waarde van elke onderrig- en leerbenadering tot hierdie studie (vgl. par. 3.6.4).

3.6.1 Behavioristiese (positivistiese) benadering tot omgewingsopvoeding

Blum (2012:8) wys daarop dat omgewingsopvoedingspraktyke in die verlede 'leer' as 'n simplistiese proses van kennis-oordrag eerder as 'n breër proses van sosiale interaksie beoordeel het. Die belangrikheid van kennis binne 'n behavioristiese (positivistiese) benadering tot omgewingsopvoeding word duidelik met Schunk (2004:34) se beoordeling deur die omgewing as instrument te gebruik om die leerder se gedrag en denke te beïnvloed. Dit lei derhalwe tot die aanname dat 'n omgewingsopvoedingsonderrig- en leerbenadering wat berus op behaviorisme staat maak op kennis wat tot pro-aktiewe houdings en gedrag moet lei (Schulze, 2014:69 & 2005:61; Le Grange, 2002:85). Deurdat die onderrig-en-leerpraktyke wat geassosieer word met 'n behavioristiese (positivistiese) benadering meganies en outomaties verloop, kan daar van die standpunt uitgegaan word dat omgewingsbetekenis opgesluit lê in die daede en woorde van die onderriggewer. Die primêre rol van die onderwyser is om kennis en vaardighede aan leerders oor te dra. Die aanname is dat gedrag vooraf deur kundiges/onderwysers bepaal word. Sodanige lineêre doelketting tussen kennis (inset) en omgewingsgedrag (uitset) word soos volg uitgebeeld (figuur 3.4):

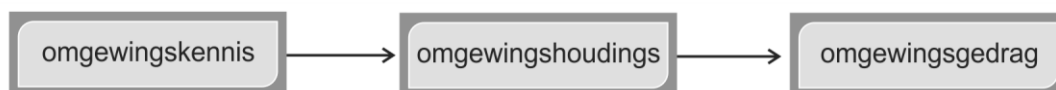


FIG. 3.4 'n Vroeë sienswyse oor die ontwikkeling van omgewingsgedrag (Aangepas uit Kollmuss & Ayeman, 2002:241).

'n Soortgelyke simplistiese siening in terme van gedragsveranderinge rakende die voorkoming van gesondheidsprobleme word ook deur die WGO (1997:4; 1993:5) gehuldig (figuur 3.5):

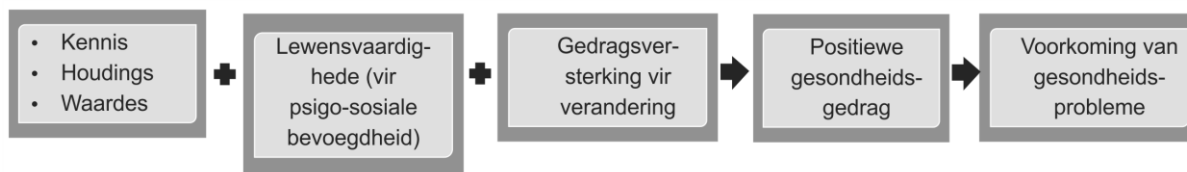


FIG. 3.5 'n Model wat die verband tussen motiveringsfaktore van kennis, houdings, waardes en positiewe gesondheidsgedrag in die voorkoming van gesondheidsprobleme aandui (Aangepas uit WGO, 1997:4; 1993:5).

Bogenoemde voorstellings tussen kennis en gedrag toon kenmerke van 'n lineêr, geslote sisteem omdat dit 'n begin en einde impliseer sonder die inagneming van eksterne omgewingskragte (Dale & Smith, 2013:21). Dit is nie te betwyfel nie dat transmissie onderrig- en leerbenaderings van 'n reduksionistiese aard genoemde handeling sal aanhelp omdat die oorsaak-en-gevolg karakter tussen kennis en gedragsverandering in die sisteem in 'n groot mate voorspelbaar is.

Sentraal tot 'n behavioristiese (positivistiese) benadering tot omgewingsopvoeding staan volwasse leiding deur die onderwyser (of eerder die 'afrigter'). Oordragtelike onderrig- en leermetodes soos waarneming, luister na verduidelikings (wys-en-vertel), direkte instruksie en demonstrasie deur 'n kundige (die onderwysers) waarna dit van leerders vereis word om op 'n gememoriseerde wyse inligting te herhaal, veroorsaak dat behavioristiese onderrig- en leerbenaderings gewild is binne kontekste waar sukses bepaal word deur kwantifiseerbare assesseringsmeetinstrumente. Deurdat kennis gesien word as die versameling van feite word leerinhoud gedekontekstualiseer (Orr, 2004:14) en van hul samehang met die omgewing gestroop (Robottom & Sauv , 2003:125). Hierdie leemte in 'n behavioristiese onderrig- en leerbenadering lei daartoe dat geen onafhanklike, kritiese en kreatiewe denke en geleenthede vir refleksie of ondersoek by leerders aangemoedig word nie (Wals & Jickling, 2009:81; Miller, 2006:102; Golightly, 2005:14; Robottom & Sauv , 2003:125) en, soos aangedui deur Stevenson en Stirling (2010:220), aangewese is op die passiewe assimilasië van kennis, konsepte en vaardighede oor die omgewing.

Carlile en Jordan (2012:99), Wurdinger en Rudolph (2009:2) asook Watters en Diezmannen (1998:1) se kritiek teen 'n behavioristiese onderrig- en leerbenadering is dat dit die leerder ontmagtig. Volgens hierdie skrywers word leerders deur die kundige/onderwyser oor hul gemeenskap en natuurlike omgewing/gebied ingelig. Leerders word in hierdie opsig van 'n geleentheid ontnem om hul omgewing/gebied te ontdek, inligting oor hul omgewing te versamel en sodanige inligting vir hulself te interpreteer. Leerders se voorkennis en die konstruktiewe bydrae wat hulle tot leersituasies kan lewer, word onder sulke heersende omstandighede verwerp (Wurdinger & Rudolph, 2009:2).

Waar bogenoemde onderrig- en leermetode gebruik word om lewensvaardighede deur omgewingsopvoeding aan leerders te onderrig, word dit geëtiketteer deur omgewingsopvoedkundiges soos Schreuder (2004:17; 1995:18) as "swak opvoeding". Swak opvoeding word oor die algemeen geassosieer met 'risikovrye' onderrig-en-leerpraktyke wat in my opinie die status quo van 'n onderwysergesentreerde paradigma versterk. Deurdat voorgenoemde oor die vermoë beskik om omgewingsongeleterdheid aan te help, is dit strydig met die aksiekomponent van omgewingsopvoeding (Hens *et al.*, 2011:19; Stevenson & Dillon, 2010:3; Taylor, Littledyke, Eames & Coll, 2009:3; Le Grange, 2007:11; Palmer, 1998:147; Janse Van Rensburg, 1995:67).

Met inagneming van bostaande bespreking kan die volgende aannames oor 'n behavioristiese onderrig- en leerbenadering tot omgewingsopvoeding gemaak word: eerstens word betekenisvolle leer, begrip en probleem-oplossende aksies as 'n binnenshuise handeling beskou wat nie strook met die manier waarop ek die klaskamer beoordeel nie (vgl. par. 1.2) en tweedens is dit strydig met die siening van omgewingsopvoeding as 'n aktiewe, konstruktiewe en doelgeoriënteerde handeling (vgl. par. 1.3 en par. 3.3.2.2). Dit strook ook nie met LO wat die bevordering van kritiese en kreatiewe denke aanmoedig nie (vgl. par. 2.6.2.1.1).

3.6.2 Konstruktivistiese (interpreterende) benadering tot omgewingsopvoeding

Omdat die ontwikkeling van sosiale kennis en kritiese denkvaardighede belangrik is vir die eksaminering van diverse standpunte oor omgewingsaangeleenthede, word deelname en aktiewe leer as belangrik beskou vir omgewingsopvoeding (Dreyer & Loubser, 2014:155 & 2005:136; Rosenberg, 2009:4; Christenson, 2004:3; White, 2004:81). Hierdie bemoontliking rakende die natuurlike ontwikkeling van sosiale kennis en kritiese denkvaardighede word ondersteun deur 'n konstruktivistiese onderrig- en leerbenadering. Kern opvoedkundige opvattinge van dié benadering sluit in: leerdergesentreerdheid, leerders as aktiewe konstrueerders van betekenis deurdat hulle hul eie bestaande begrip oor aangeleenthede (in die konteks van die vak, konsepte en hul omgewing) in die leersituasie inbring, die aanwending van 'n verskeidenheid onderrig- en leerhulpbronne (nie net gedrukte materiaal nie), bevordering van kommunikasie en samewerking tussen leerders, die ondersteunende rol van die onderwyser as aktiewe bemiddelaar/fasiliteerder van kennis en waardes in die belang van betekenisvolle leer (Carlile & Jordan, 2012:100; Khalid & Azeem, 2012:171; Stevenson & Stirling, 2010:223; Gent, 2009:11; Solomonidou 2009:1; Schulze, 2014:72 & 2005:66; Paris, Byrnes & Paris, 2001:256; Slavin, 2000:256), asook die bevordering van aktiewe etiese aangeleenthede soos omgee (Noddings, 2005:154). Aktiewe betrokkenheid tydens leer verklaar dat die leerder nie bloot 'n produk van sy/haar omgewing is nie maar 'n aktiewe rol speel in die skep van sy/haar omgewing wat raakpunte toon met die aksiekomponent van omgewingsopvoeding (Stevenson & Dillon, 2010:3; vgl. par. 3.3.2.2). Hierdie samewerking en dialoog met ander portuurgroepgenote vir kollektiewe oplossings, is belangrike komponente van omgewingsopvoeding (Khalid & Azeem, 2012:170; Schulze, 2005:66; Watters & Diezmannen, 1998:2). In die lig hiervan kan verklaar word dat die intensie met 'n konstruktivistiese onderrig- en leerbenadering is om leerders te ondersteun om hul eie kennis te konstrueer en hoe hulle die wêreld verstaan deur hul ervarings in die fisiese en sosiale omgewing in verband te bring met hul bestaande kennis (Vakalisa, 2011:5).

Konstruktivisme is egter ook nie net 'n eenheidsperspektief nie, maar word in verskillende vorme of benaderings uitgedruk (Schunk, 2000:230). Sosiale konstruktivisme, 'n onderafdeling van konstruktivisme, word geassosieer met omgewingsopvoeding. Bewyse hiervoor is dat die omgewing sosiaal gekonstrueer is waarbinne menslike interaksies met omgewingsdimensies (kyk figuur 2.2) nie ontken word nie. Elke persoon se unieke begrip van sy leefwêreld word op grond van persoonlike ervarings uit die spesifieke kultuur en gemeenskap aan ervarings geheg en word deur sosiale konstruktivisme beklemtoon. Daarom argumenteer Robottom (2004:94): “A constructivist perspective that admits the socially constructed nature of both subject matter (environmental issues) and the learning of subject matter in environmental education ought to be at least highly visible.” Hierdie argument impliseer dat wanneer daar na oplossings vir omgewingsprobleme, wat uiteraard sosiaal gekonstrueer is, gesoek word (vgl. par. 2.3.3), daar in samewerking met ander oor kollektiewe oplossings geredeneer moet word. Hierdie opvatting sluit ten nouste aan by die deelnemende georiënteerdheid van omgewingsopvoeding (vgl. par. 3.4.2.2) wat beteken dat dialoog (sosiale interaksie) nie ontwyk kan word nie. Botha en Du Preez (2014:42) sowel as Mortari (2003:121) voer aan dat konstruktiewe dialoog lei tot bedagsaamheid en omgee. Kennis wat op hierdie wyse gekonstrueer word, is meer waardevol as wanneer die onderwyser as die bron van voorskriftelike inhoude instaan (Killen, 2010:7). Deur goed georganiseerde fasilitering mag konstruktiewe sosiale interaksie tussen die onderwyser en leerders en leerders onderling die teenwoordigheid van diversiteit verrykende benaderings tot omgewingsaangeleenthede bevorder en sodoende die leerproses meer doelgerig maak. Daarom stel Wals en Noorduyn (2010:74) voor dat fasiliteerders ruimte moet skep vir alternatiewe sienswyses oor omgewingsaangeleenthede aangesien dit tot voordeel strek van beide die individu en die groep. In die Suid-Afrikaanse konteks kan Wals en Noorduyn se aanbeveling van nut wees aangesien die KABV dit ten doel het om leerders voor te stel aan diversiteit (SA, DBO, 2011a:9).

Deurdat die onderwys-idee met 'n konstruktivistiese onderrig-en leerbenadering interaktiewe prosesse soos kommunikasie, ondersoek, dialoog en probleemoplossing insluit, plaas dit die klem op plekgebaseerde opvoeding (vgl. par. 3.7.1) wat projekte, gevallestudies en bestudering van werklike ervarings kan insluit (Killen,

2010:7; Van Rooyen, 2006:170; Schulze, 2014:73 & 2005:70; Pretorius, 2003:24; Palmer, 1998:147; SA, DBO, 2011a:33-34). Omdat die leerder se ervarings in die omgewing as onderrig- en leermedium gebruik word, skep dit ruimte om omgewingsleergeleenthede vanuit 'n konstruktivistiese invalshoek te benader – dit is hoekom die klem in dié benadering geplaas word op leerdergesentreerde onderrig.

3.6.3 Sosiaal kritiese benadering tot omgewingsopvoeding

'n Sosiaal kritiese benadering tot omgewingsopvoeding het momentum gekry met die aanvaarding van Agenda 21 as bloudruk vir volhoubare ontwikkeling vir die 21ste eeu (vgl. par. 3.3.2.3). Die beoordeling van basiese opvoeding, openbare bewustheid en opleiding as kragtige handeling vir die waarde-inprenting van volhoubaarheid, word as sodanig die fokus van hoofstuk 36 binne Agenda 21. Met volhoubare ontwikkeling as hoeksteen en die aanvaarding van Agenda 21 as 'n basis vir implementering van sodanige ideaal (Hopkins, 2012:28), is die weg gebaan vir die heroriëntering van omgewingsopvoeding as 'n sosiaal kritiese benadering. Hierdeur word die belangrikheid van leer as die sleutel vir die bevordering van volhoubare leefwyses aanvaar (Gough, 2006:340). Hierdie aangeleentheid oor opvoeding vir volhoubaarheid is bekragtig met die 2002 Wêreldberaad te Johannesburg (Suid-Afrika) waar ooreengekom is om opvoeding as basis te gebruik vir die bevordering van volhoubare ontwikkeling. Met die bekendstelling van die Verenigde Nasies se Dekade van Volhoubare Ontwikkeling in 2005 is die belangrikheid van opvoeding vir volhoubare ontwikkeling verder beklemtoon midde die afname wat te bespeur was rondom omgewings-, kulturele en sosiale verantwoordelikheid (Kasimov, Malkhazova & Romanova, 2009:48). Binne hierdie konteks kan 'opvoeding vir volhoubaarheid'/'opvoeding vir 'n volhoubare toekoms' dan beoordeel word as dié kritiese doelwit van omgewingsopvoeding en volhoubaarheid (Clark, 2012:35; Daya-Winterbottom, 2012:31-32; Orr, 2004:14; Sauv  1999:10). Die aksie komponent wat 'opvoeding vir volhoubaarheid'/'opvoeding vir 'n volhoubare toekoms' vergesel, veroorsaak dat dit inpas by 'n sosiaal-kritiese benadering tot omgewingsopvoeding (Taylor *et al.*, 2009:321).

Wat egter nie geïgnoreer kan word nie is dat opvoeding vir volhoubaarheid wat 'verandering' impliseer, oor die algemeen getipeer word as 'n kragtige ingesteldheid wat nie vrygestel is van kritiek nie (Le Grange, Loubser & Le Roux, 2014:123; Le Grange & Loubser, 2005:116; Walker, 1997; Jickling, 1994). Jickling het reeds in 1994 die opmerking gemaak dat opvoeding vir volhoubaarheid verband hou met 'n deterministiese ingesteldheid:

“To talk of education for sustainable development is more suggestive of an activity like training or the preparation for the achievement of some instrumental aim”.

Meer resente uitsprake teen opvoeding vir volhoubaarheid is dié van Irwin en Lotz-Sisitka (2014:52-53 & 2005:46-47) se verwysing daarna as 'n simplistiese en liniêre ingesteldheid tot sosiale verandering. Hierdie spanningslyne oor opvoeding vir volhoubare ontwikkeling veroorsaak dat Janse van Rensburg (1995:97) se voorstel oor 'n meer refleksiewe benadering verwelkom word. Haar siening van 'n refleksiewe benadering tot opvoeding vir volhoubaarheid berus op sosiale verandering as 'n proses ('n nie-statische opeenvolging van gebeure of fases) en nie as 'n produk (die voltooide resultaat van afgelope gebeure) nie. Só 'n benadering, aldus Janse van Rensburg (1995), is ook nie gekoppel aan 'n spesifieke dogma, vaardighede of metode wat verandering moet teweeg bring nie máár eerder daaraan dat opvoeding 'n beurtelingse proses van verandering is wat verband hou met oop sistemiese denke. Alhoewel Janse van Rensburg (1995) se voorstel oor 'n refleksiewe benadering tot opvoeding vir volhoubaarheid verwelkomend is, kan die vraag onwillekeurig gestel word: Aan watter essensiële kenmerke moet opvoeding, en veral 'n sosiaal kritiese benadering tot omgewingsopvoeding, voldoen indien dit volhoubare ontwikkeling binne die formele opset (die skool) wil bevorder? Antwoorde op hierdie vraag is van kardinale belang vir hierdie studie omdat Clark (2012:35) die mening toegedaan is dat opvoeding vir volhoubare ontwikkeling fokus op die ontwikkeling van bevoegdhede; leerders moet daartoe in staat wees om hul verkreë kennis tot praktiese uitvoerbare handeling te kan omskep. Die uiteindelijke doel van sodanige praktiese handeling moet gerig wees op verantwoordelike optrede wat betekenis gee aan die individu/leerder se bestaan in sy/haar omgewing.

3.6.3.1 'n Geïntegreerde en holistiese onderrig- en leerbenadering tot opvoeding vir volhoubare ontwikkeling

Opvoeding vir volhoubare ontwikkeling vir die 21ste eeu word geassosieer met vier leer-pilare wat UNESCO beskou as die hoekstene van lewenslange leer (Delors *et al.*, 1996:22-23). Alhoewel hierdie leer-pilare in die daaropvolgende paragrawe afsonderlik bespreek word, is die navorser deeglik bewus van Scatolini, Van Maele en Bartholomé (2010:132) se aanbeveling dat die kohesie en integrasie daarvan nie ontken moet word nie. Vir hierdie studie word sodanige aanbeveling as belangrik beoordeel omdat 'n reduksionele benadering tot omgewingsopvoeding sowel as sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die konteks van dié studie nie aanvaarbaar is nie.

Die kwalifiserende funksies wat elk van die vier leer-pilare van opvoeding vir volhoubaarheid omsluit, soos uiteengesit deur UNESCO (1996), is:

- **Leer om te weet**

Dit is duidelik dat hierdie leer-pilaar rakende opvoeding na kognitiewe vaardighede verwys. Beide Scatolini *et al.* (2010:132) en Combes (2009:216) beoordeel kognitiewe vaardighede en die verbandhoudende aksie van beredenering as handeling wat nodig is om die omgewing te verstaan vir 'n waardige leefwyse. Die leersituasie rondom 'n bepaalde omgewingsaangeleentheid behoort daarom so georganiseer te word dat die individu (leerder) die sinvolheid, waarde en betekenis daarvan verstaan en graag meer daarvan wil weet. Die individu (leerder) moet 'uitgenooi' word om vrae te stel en te reflekteer oor die bepaalde omgewingsonderwerp. Om hierdie rede beoordeel UNESCO dié pilaar as die basis vir lewenslange leer (Delors *et al.*, 1996:23), wat nie in isolasie staan van volhoubare ontwikkeling as 'n proses wat nie ingeperk kan word tot voorafbepaalde vasgestelde standpunte nie (Clark, 2012:34).

- **Leer om te doen**

Omdat produktiwiteit sentraal staan tot hierdie leer-pilaar word die individu (leerder) aangemoedig om sy/haar verkreë kennis tot praktiese wyskede (optrede) te verwerk en dit op 'n verantwoordelike wyse toe te pas. Die toepassing van verkreë kennis moet gerig wees op probleemoplossings, rasonale besluitnemings en dienslewering/omgee (Mamoudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012:181; Combes, 2009:215), wat vir Havlick en Hourdequin (2005:386) nie geïsoleerd staan van kontekstuele kennis nie. Dit beteken dat die individu (leerder) kennis en vaardighede wat in die klaskamer opgedoen word op 'n pragmaties en verantwoordelike wyse in sy/haar alledaagse lewe (die samelewing en omgewing) moet kan implementeer. In hierdie konteks word ervaringsleer deur Kronick *et al.* (2011:26) as 'n effektiewe aksie komponent beskou vir die praktykmaking van kontekstuele kennis.

- **Leer om saam te leef**

Hierdie leer-pilaar beklemtoon nie net die kognitiewe dimensie nie maar ook die etiese aspekte van menswees. Dit weerspieël byvoorbeeld nie net die behoeftes, wense, doelwitte, prioriteite en waardes van die individu (leerder) nie, maar ook van die gemeenskap en die omgewing waarvan hy/sy deel is. Daarom plaas hierdie leer-pilaar die fokus op die individu as deel van die geheel (Mamoudi *et al.*, 2012:182). Hiervolgens word sosiale vaardighede en sosiale kapitaal as kern aspekte uitgewys wat oor die potensiaal beskik om 'n positiewe bydrae te lewer tot die bevordering van die menslike aksie in die strewe na 'n suksesvolle saamleef met ander (Combes, 2009:216). Deur die klaskamer te omskep in 'n motiverende werksomgewing kan menslike groei en ontwikkeling van die individu (leerder) deur sosialisering aangehelp word (vgl. par. 2.5.2). Ontwikkeling van 'n ondersteunende omgewing waardeur 'leer om saam te leef' aangemoedig kan word, behoort volgens Scatolini *et al.* (2010:136) die volgende eienskappe te openbaar: 1) leerderdeelname, 2) ooreenstemming tussen groepsdoelwitte en aksie, 3) die ontvouing van leerders se potensiaal en 4) die aankweek van 'n bewustheidsingesteldheid

by leerders oor hulself asook die dinamika van hul onmiddellike en verafgeleë gemeenskappe.

- **Leer om te wees**

Hierdie leer-pilaar kan gelyk gestel word aan 'n persoonlike internaliseringsproses deurdat die individu (leerder) met groter outonomieit, beoordeling, omgee en persoonlike verantwoordelikheid optree (Combes, 2009:216).

Vir die doel van hierdie studie is dit van kardinale belang dat kennis geneem moet word dat 'n vyfde leer-pilaar bygevoeg kan word tot die vier reeds bestaande leer-pilare oor opvoeding vir volhoubaarheid soos voorgeskryf deur UNESCO (Delors *et al.*, 1996:22-23). Hierdie leer-pilaar, wat gemik is op 'leer om die self en gemeenskap te transformeer', reflekteer 'n noue band tussen kognitiewe, praktiese, persoonlike en sosiale vaardighede wat eweneens as belangrike elemente beskou kan word vir die positivering van volhoubaarheid (Combes, 2009:217).

Dit moet bygevoeg word dat 'n oop sisteem 'n groter bydrae kan lewer tot die realisering van al bogenoemde leer-pilare in die omgewing sowel as vir die holistiese ontwikkeling van die individu (leerder).

3.6.4 Sintese

Vanuit die voorafgaande paragrawe word dit duidelik dat beide 'n konstruktivistiese en 'n sosiaal kritiese onderrigstrategieë (vgl. par. 3.6.2 en par. 3.6.3):

- die mees natuurlike interseksie bied tussen omgewingsopvoeding en volhoubaarheid omdat dit geskoei is op leerderdeelname;
- die holistiese ontwikkeling van die individu / leerder die beste ondersteun;
- geleenthede bied vir die inkorporering van heuristiese (aktiwiteits-gebaseerde) leergeleenthede wat die praktiese manifestasie van kennis,

waardes en vaardighede in alledaagse leefsituasies van die leerder in sy/haar plaaslik bekende omgewing kan aanhelp;

- die meerwaardige onderwyser-otoriteit van 'n behavioristiese (positivistiese) benadering ondervang deurdat die leerder as 'n belangrike skakel in die proses van opvoeding vir volhoubaarheid beskou word. In hierdie opsig verskuif die rol van die onderwyser na een wat ruimte skep vir ontdekking deur die omgewingsleergeleentede wat aan leerders genoegsame geleentede bied vir samewerking (interaksie) en die uitruil van idees (Koul & Zandvliet, 2009:178). Hierdie oop sisteem van samewerking in die leerproses deur die uitruil van idees beskik oor die potensiaal om waardes, houdings, besorgdhede en idees oor die werklikheid by leerders tuis te bring (Glasser, 2007:47);
- deelname in die onderrig- en leerproses aanmoedig wat 'n sistemiese geaardheid erken deurdat die leerder op sigself as 'n bron van kennis beskou word wat sy/haar eie kennis en ervaring na die leersituasie bring (Sterling, 2003:93). Die uitruiling van idees, soos in oop sisteme, mag verandering stimuleer wat 'n wegbeweeg van reduksionisme impliseer. Hierdie proses van kennis-uitruiling (dialoogvoering) leun op beide 'n konstruktivistiese en sosiaal kritiese oriëntering wat volhoubare gesprek of te meer “*sustainable talk*” (Wals & Jickling, 2002:123) as 'n gemeenskaplike taal vir die aanspreek van omgewingskwessies en hul gepaardgaande omgewingsrisiko's beoordeel;
- praktiesgewys as 'n beste-van-beide-wêrelde beoordeel kan word rakende die bevordering van sosiale kapitaal op gemeenskapsvlak met 'n plekgebaseerde opvoedkundige fokus omdat leer 'n sosiale aangeleentheid is (O'Brien & O'Keefe, 2014:163); en
- die samewerkende en bemagtigingsdoelwitte van beide omgewingsopvoeding en volhoubare ontwikkeling die beste ondersteun (vgl. par. 3.3.2.2 en par. 3.4).

’n Ontleding van LO-beleidsdokumente vir die VOO-band (SA, DBO, 2011a:4, 5 & 14) dui daarop dat beide ’n konstruktivistiese en ’n sosiaal kritiese onderrig-oriëntasie die geskikte onderrig- en leerstrategie is vir lewensvaardigheidsopvoeding deur LO. Die rede hiervoor word gevind in die sienswyse van ’n deelnemende en bemagtigingsingesteldheid wat aan leerders openbaar word. Dit verklaar waarom die KABV (SA, DBO, 2011a:5) ’n leerder in die vooruitsig stel wat probleme deur kritiese en kreatiewe denke kan identifiseer en kan oplos. As sodanig kan lewensvaardigheidsopvoeding deur LO dan beoordeel word as kwaliteit opvoeding (vgl. par. 2.5) deurdat dit volhoubaarheid in die vooruitsig stel. Daarom behoort die ontwikkeling van kennis, waardes en vaardighede binne die raamwerk van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as ’n samebindende geheel beskou te word wat nie geïsoleerd staan van aksie (wat hier onder andere sistemiese handeling impliseer) nie (SA, DBO, 2011a:5). Die rede hiervoor is dat een van die spesifieke ‘omgewings’-doelstelling wat deur die KABV (SA, DBO, 2011a:9) omskryf word ten doel het om:

- leerders te lei om ingeligte en verantwoordelike besluite te neem aangaande hul gesondheid, omgewing, vakkeuses, verdere studie en loopbane.

Dié spesifieke doelstelling vereis van LO-onderwysers om gebruik te maak van plaaslik relevante deelnemende omgewingsopvoedingsprosesse (Le Grange, 2001:33) wat dui op konstruktivistiese en sosiaal-kritiese oriëntasies om sodanige doelstelling toe te lig.

As navorser is ek daarvan oortuig dat dit byna onmoontlik sal wees om te dink dat ’n konstruktivistiese en/of ’n sosiaal kritiese oriëntasie vir elke onderwerp rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk tabel 2.1) gepas sal wees. Geleenthede mag wel opduik waar LO-onderwysers dit as noodsaaklik beskou om bepaalde inligting rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aan hul leerders oor te dra. In hierdie opsig stel Wals en Jickling (2009:81), die grondleggers van ’n heuristiese verstaansmodel oor jeugbetrokkenheid vir volhoubare ontwikkeling, dit duidelik dat leertegniese rondom die bevordering van inhoud deur ’n behavioristiese onderrigbenadering nog steeds ’n belangrike funksie vervul in die aanmoediging van volhoubare ontwikkeling. ’n Balans tussen ’n behavioristiese, konstruktivistiese en sosiaal kritiese oriëntasies vir die bevordering van sosiale en

omgewingsverantwoordelikheid blyk ideaal te wees. Die lewensbeskoulike uitgangspunt sal wees dat leerders se gewilligheid om te leer beskou moet word as stukrag vir die bevordering van dae van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2).

3.7 OPERASIONALISERINGSMOONTLIKHEID VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID DEUR OMGEWINGSOPVOEDING

Anastas (2010) voer aan dat faktore wat onderrig en leer beïnvloed rondom die onderwyser, die leerder en die omgewing sentreer. Afgesien daarvan dat die onderwyser en leerder as kernelemente van die opvoedingsproses beskou word, beskik die uniekheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) oor twee omgewings (kontekste) vir opvoeding, naamlik die klaskamer en die plaaslik bekende omgewing waarbinne leerders hul verkreë kennis moet toepas. Die rede hiervoor is dat die raamwerk vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gekarakteriseer word deur 'n 'persoon-in-omgewing' en 'self-in-gemeenskap' perspektief (vgl. par. 1.13) wat tot voordeel strek vir die bevordering van holistiese beginsels (vgl. par. 2.4.1.1). Hieruit is dit dan moontlik om die wisselwerking tussen die onderwyser, leerder en omgewing (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) soos volg skematiese uit te beeld (figuur 3.6):

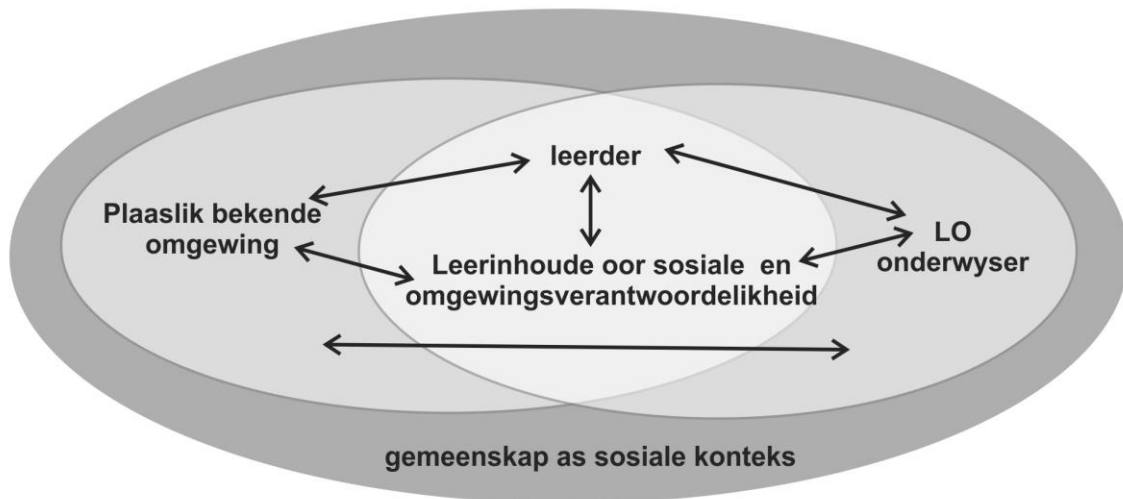


FIG. 3.6: 'n Oop sistemiese verband tussen onderrig, leer en die omgewing binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (navorsers se voorstelling).

Die pyle in die middel van bostaande figuur verteenwoordig die onderrig- en leerproses wat die onderwyser, die leerder en dit wat geleer word in 'n bepaalde konteks plaas. Omdat aktiewe onderrig- en leermetodes 'n essensiële rol vervul in die daarstel van 'n bepaalde konteks vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1.3), ondersteun dit omgewingsopvoedingsmetodes wat aktief deelnemende leerprosesse, plaaslik- en aksiegesentreerde benaderings tot opvoeding weerspieël (vgl. par. 3.2.2.2).

Die konsep 'aksie' word uitgesonder weens die sentrale belang in terme van die deugde wat geassosieer word met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Die aanspreek van sosio- en omgewingsaangeleenthede berus op aksie wat houdings en waardes insluit. Die aard van aksie, beoordeel vanuit 'n post-positivistiese, holistiese en sistemiese perspektief en hoe dit in die omgewing (die plaaslik bekende konteks) manifesteer, word van belang geag omdat dit die doelwitstrewes van die KABV (SA, DBO, 2011a:5) is.

Gegewe die klem op 'aksie' word daar volstaan met die volgende omskrywings daarvan soos uitgebeeld deur Jensen en Schnack (1997:167-169):

- Aksie berus daarop dat die persoon besluit om self of saam met ander iets te doen. Hierdie handeling mag gerig wees op eie gedragsverandering of 'n poging om lewenstoestand te verbeter.
- Aksie moet 'n veranderde perspektief akkommodeer.
- Ervaring en aksie is nou verweef.

Dit is nie te betwyfel nie dat bostaande elemente van 'aksie' 'n sentraal rigtinggewende rol kan speel ten einde leerders ontvanklik te maak vir die aksiekomponent van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Die realisering van voorvermelde kan volgens my met die inkorporering van omgewingsopvoedingsdoelwitte (vgl. par. 3.3.2.1) en die doelwitgerigte aksiekomponente van konstruktivistiese en sosiaal kritiese oriëntasies tot omgewingsopvoeding (vgl. par. 3.6.2 en par. 3.6.3) versterk word. Vanselfsprekend sal dit beteken (en van LO-onderwysers vra) om hul bewussynsvlakke en bewustheid rondom die aanbieding van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te verander deur die verkryging van 'n dieper fokuspunt van leerders se leefwêreld, om dit vir hulle (leerders) moontlik te maak om te ken en te leer oor, te beplan en na om te sien (vgl. par. 3.1). So 'n ingesteldheid tot die leerder se leefwêreld hou voordele in vir die praktykmaking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deurdat dit in lyn is met Lotz-Sisitka (2008:136) sowel as Schudel, Le Roux, Lotz-Sisitka, Loubser, O'Donoghue en Shallcross (2008:543) se opvatting dat opvoedkundige prosesse vir die bevordering van volhoubare lewens sensitief moet wees vir konteksrealiteite en gesitueerde leerprosesse. Binne hierdie raamwerk, inaggenome Le Grange (2001:33) se opvatting dat onderwysers opvoeding en die omgewing as sosiale konstrakte moet ondersoek, mag LO-onderwysers help om hul wêreldbeskouing rakende die leerder se leefwêreld (die plaaslik bekende omgewing) radikaal te verander. Hierdie verandering behoort dan ook sy beslag te vind in die onderrig-en-leerpraktyke van LO-onderwysers. Leerders moet nie net op kognitiewe manier (deur breinaktiwiteite) bewus gemaak word van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie, maar ook die geleentheid gebied word om die deugde wat dié handeling onderlê (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) in hul plaaslik bekende omgewing te ervaar. Omdat ervaring gesetel is in die werklikheid mag dit lei tot 'n beter begrip daarvan

(Arnold *et al.*, 2006:31) wat verder kan help met die ontwikkeling en optimalisering van leerders se potensiaal (gesien as verskeie dimensies).

In die voorafgaande paragrafe word dit duidelik en ondubbelsinnig gestel dat die onderwyser, leerder, leerinhoude oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, die plaaslik bekende omgewing en die gemeenskap as sosiale kontekste ontologies afhanklik van mekaar is. Die onderwyser en die leerder is byvoorbeeld medeverantwoordelik vir die aktualisering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Die ontsluiting van hierdie handeling is op hul beurt afhanklik van relevante opvoedingstrategieë wat die 'van-binne-na-buite' aksie (vgl. par. 2.3.3) by leerders moet opwek. Om hierdie aksie te verwerklik stem ek saam met Blum (2012:8) dat 'leer' nie net as 'n simplistiese proses van kennisoordrag beskou moet word nie máár eerder as 'n wyer proses van sosiale interaksie en uitruiling van kennis. In hierdie konteks word die leerder as 'n oop (lewende sisteem) in wording (deur ervaring) beskou omdat hy/sy in wisselwerking verkeer met die omgewing, portuurgroepgenote en die onderwyser (vgl. par. 3.6.2 en par. 3.6.3), eerder as 'n geslote (meganiese) sisteem wat voortdurend met kennis oor sy/haar omgewing deur 'n kenner (die onderwyser) gevul moet word (vgl. par. 3.6.1).

Vervolgens word daar ingegaan op plekgebaseerde opvoeding as 'n relevante operasionaliseringsopvoedingstrategie vir die aktivering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur omgewingsopvoeding.

3.7.1 Plekgebaseerde opvoeding: operasionaliseringsmoontlikhede vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur omgewingsopvoeding.

Uit die beskikbare literatuur (Goralnik *et al.*, 2012:412; Le Grange, 2011b:89; Koul & Zandvliet, 2009:177; Wurdinger & Rudolph, 2009:4-8; Meichtry & Smith, 2007:18; Ardoin, 2006:112; Orr, 2004:12-15; Gruenewald, 2003a:3) is dit duidelik dat plekgebaseerde opvoeding verskeie belowende praktyke omsluit wat opvallende raakpunte toon met toepaslike praktyke wat die WGO as essensieel beskou vir die onderrig van lewensvaardighedsopvoeding (vgl. par. 2.5). Van hierdie praktyke is

konstruktiewisme, ervarings- en aktiewe leer insluitende die kategorie omgewingsopvoeding. Dit is geensins te betwyfel nie dat voorgenoemde praktyke, wat in die volgende subparagrafe meer in detail bespreek word, 'n bydrae kan lewer tot die moontlike operasionalisering van dae van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, soos bespreek in hoofstuk twee (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2).

3.7.1.1 *Plekgebaseerde opvoeding: Inleidende oriëntering en motivering*

Huidig word plekgebaseerde benaderings tot onderrig en leer deur die literatuur uitgewys as 'n relevante strategie om klaskamer kennis met leerders se onmiddellike omgewing te versoen. Die rede hiervoor is dat plekgebaseerde onderrig- en leerbenaderings gegrond is in gemeenskappe waar die fokus geplaas word op beide die natuurlike en sosiale segmente (O'Connor, 2010:4); 'n handeling wat volgens Sarabhai (2009:118) 'n groter bewustheid en begrip by leerders oor die verhouding tussen mense en die omgewing kan bewerkstellig. Dit is hierdie interaksie, ervarings en interpretasies met en deur die natuurlike en sosiale omgewings - hetsy van eie uitsprake of deur kontak met ander - dat leerders op 'n aktiewe manier ('n ervaringsbelewenis) sin kan konstrueer vanuit die werklikheid. Die klem op aktiewe betrokkeheid en ervaringsbelewenis met die omgewing word duidelik in Gruenewald (2003b:118) se omskrywing van plekgebaseerde leer:

“Interest in place-based education often derives from the belief that encouraging an emotional attachment to a place will lead people to care and learn about that place and, subsequently, produce a desire to protect the place”.

'n Kern aspek van plekgebaseerde opvoeding is dat dit gewortel is binne omgewingsopvoeding. Die groeiende belangstelling oor 'sin van plek' (*sense of place*) vorm die kern van menige omgewingsleer-inisiatiewe deurdat die fokus geplaas word op begrip en verbetering van die plek waar die individu woonagtig is deur opvoeding (Koul & Zandvliet, 2009:178; Wurdinger & Rudolph, 2009:7). Daarom

plaas Sobel (2005:7) die klem waar dit hoort met sy omskrywing van plekgebaseerde opvoeding as:

“... the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language, arts, mathematics, social studies, science, and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real world learning experiences, this approach to education often increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students’ appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens”.

Indien daar na voorgenoemde aspekte van plekgebaseerde opvoeding gekyk word, is dit duidelik dat dit wegbeweeg van reduksionisme na holisme en ’n oop sistemiese benadering tot opvoeding deurdat die ‘persoon-in-omgewing’ beginsel (vgl. par. 1.13) hier ter sprake kom.

Verder hou ’n oop sistemiese benadering ook voordele in vir interaksie (ervaring) met die omgewing. Dale en Smith (2013:21), Tan en Pedretti (2010:65) asook Jensen en Schnack (1997:166) kwalifiseer hierdie standpunt deurdat hulle van mening is dat ons ervaring (interaksie) met die omgewing ons aksie(s) beïnvloed. Die afleiding is: om in geslotenheid of in isolasie met die omgewing te leef beskik oor die potensiaal om die verstandelike en liggaamlike bewustheid daarteenoor van mekaar te skei wat reduksionisme aanhelp; ’n ingesteldheid wat lynreg staan teen ’n geïntegreerde en holistiese onderrigbenadering tot opvoeding vir volhoubaarheid (vgl. par. 3.6.3.1). Plekgebaseerde opvoeding word derhalwe as ’n meer aanvaarbare opvoedingsbenadering beskou wat oor die potensiaal beskik om die leer-pilare van opvoeding vir volhoubaarheid, soos uiteengesit deur UNESCO (vgl. par. 3.6.3.1), tot voordeel van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te akkommodeer.

Die aanname kan ook gemaak word dat plekgebaseerde opvoeding en leerervarings vanuit die plaaslik bekende omgewing ’n waardevolle bydrae kan lewer tot die praktiese manifestasie van sosiale en omgewingslewenswaardes en -vaardighede deurdat dit die leerder opnuut in kontak bring met sy/haar omgewing. Ook word die

dinamiese verwantskap tussen aktiewe en werklike leerervarings, gemeenskapsingesteldheid, bevordering van 'n waarderingingesteldheid teenoor die omgewing (in sy totaliteit) en 'n verhoogde belangstelling om tot diens te wees as toepaslike heuristiese leergeleenthede beskou wat 'n groter kritiese bewustheid kan tuisbring rakende die uitklaring van eie sosiale en omgewingswaardes. As navorser is ek ook van mening dat leerders se interaksie met die omgewing (belewing van 'plek' en dialoog oor 'plek') 'n sterk bewussynskomponent insluit wat betekenis aan hul ervaring(s) kan verleen. Daarom moet dit as belangrik geag word dat ervaringsleergeleenthede in belang van singewing oor/in/vir 'plek' met sorg oorweeg en doelgeoriënteerd beplan word wat leerders se potensiaalontwikkeling (wording) aanhelp. Aangesien Lee en Schottenfeld, (2012:344), Van Dyk (2012:185-186) sowel as Rooth (1997:77) potensiaalontwikkeling (wording) as noodsaaklik beskou vir volhoubare leefwyses, mag deelname aan omgewingsleer-aktiwiteite leerders bemagtig, wat hulle in staat sal stel om deur dialoog, besluitneming en kritiese refleksie hul kennis tot veranderde waardes en aksies/houdings te omskep. As sodanig mag leerders dan in staat wees om onvolhoubare praktyke te bevraagteken en te streef na verandering (Gough, 2006:49).

Ná die voorafgaande oorsig rakende die lewensbeskoulike grondslae van plekgebaseerde opvoeding word dit duidelik dat dié opvoedingsbenadering 'n:

- doelgerigte opvoedingshandeling is wat leerervarings verbind met leerders se leefomgewing;
- sinvolle opvoedingshandeling is wat die leerder in sy/haar persoonlike ontwikkeling (nie net akademies nie) bystaan;
- uitkomsgerigte opvoedingshandeling is wat daarop afstuur dat die leerder voorberei moet word om later as volwasse mens op 'n waardige wyse tot diens van sy/haar gemeenskap te wees.

Die praktykgerigte fokus van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) sluit nouliks aan by voorgenoemde lewensbeskoulike grondslae van plekgebaseerde opvoeding.

Metodologies toon beide sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, insluitende plekgebaseerde opvoeding, ook wesenlike ooreenkomste met holistiese opvoeding en sistemiese denke (vgl. par. 2.4.1.1) wat as van kardinale belang vir dié studie gesien word. Beginsels van holistiese opvoeding (Miller, 2006:101-103) wat vorendag kom wat beide sosiale en omgewingsverantwoordelikheid en plekgebaseerde opvoeding rig en in die volgende subparagrafe bespreek word, is:

- Die fokus word geplaas op die onderrig van die totale persoon. Op hierdie wyse staan holistiese opvoeding die lineêre oorsaaklikheid teen (vgl. par. 3.7.1) en vertrou op 'n sisteemteorie vir verklarings oor die komplekse verweefdheid tussen omgewingsdimensies (vgl. par. 2.4.1.1).
- Verhoudinge of verwantskappe tussen die geheel en die dele staan sentraal binne die raamwerk van holistiese opvoeding. Daar bestaan dus 'n interverwantskap tussen die individu (leerder) en die groter geheel, sy/haar plek (vgl. par. 2.4.1.3) asook 'n verhouding tussen die brein en liggaam (vgl. par. 3.7.1.1.1).
- 'n Verbintenis met die aarde wat erkenning gee aan die 'persoon-in-omgewing'-beginsel van omgewingsopvoeding (vgl. par. 1.13).
- Integrasie en verbintenis waar die kind se kennis deel word van sy/haar ervarings. Die klem in holistiese praktyke berus dus op ervaringsleer deur die leerder op 'n kreatiewe betekenis-making (*meaning making*) dialoog met sy/haar wêreld te betrek (Miller, 2000:386).
- Afgesien daarvan dat etikettering sowel as skeiding/segregasie van leerders deur 'n holistiese benadering teengestaan word, word die insluiting van konvensionele sowel as alternatiewe onderrigmetodes en leerstrategieë aangemoedig. Hierdie aanbeveling ondersteun dan inklusiewe leertegnieke rondom die bevordering van inhoude wat 'n belangrike funksie vervul in die aanmoediging van volhoubaarheid.

Vanuit die voorafgaande paragrafe is dit duidelik dat plekgebaseerde opvoeding en die wesenlike ooreenkomste wat dit toon met sistemiese denke en holistiese opvoeding (vgl. par. 2.4.1.1) – eienskappe wat deur LO en omgewingsopvoeding onderskryf word (vgl. par. 3.5) – Griesel-Roux *et al.* (2005:255) se navorsingsbevindinge ondersteun dat adolessente leerders minder feite en meer praktiese ervaringe met werklike lewensomstandighede verlang. Die rede hiervoor is dat plekgebaseerde opvoeding konteksgebonde is en as sodanig erkenning gee aan leerders se voorkeure aangaande werklike sosio-omgewingsprobleme wat hul lewens en die van hul gemeenskappe direk raak (Magano, 2011:124; Smith, 2007:190; Kelly, 2002:6).

3.7.1.1.1 Plekgebaseerde opvoeding as gom vir die vergestaltung van die brein en liggaam met sosio-omgewingskwessies

Le Grange (2004b) en Payne (1997) se pleidooi dat die vergestaltung (*embodiment*) van die brein en liggaam met fisiese omgewingskwessies nie verontagsaam moet word nie, dien as aanduiding dat hierdie skrywers die oënskynlike verlies aan identiteit en die vervreemding tussen die individu en sy/haar omgewing wil voorkom. Dit is ook duidelik dat hul siening rakende die vergestaltung van die brein en liggaam dui op 'n wegbeweeg vanaf 'n reduksionistiese en meganistiese siening na 'n meer produktiewe holistiese en sistemiese begrip van die omgewing (vgl. par. 2.4.1.1). Dit onderskryf Orr (2004:13) se voorstelling oor 'n denkskuif vanaf die bemeestering van vakke na persoonlike ontwikkeling met die klem op die toepassing van kennis en 'n sistemiese bewustheid. Wat Orr (2004) beklemtoon, is dat die individu (die leerder) 'n belangrike posisie inneem in die breër sosiale en ekologiese sisteem asook op die vlak van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Daarom is dit verstaanbaar waarom Le Grange (2004b:388) die menslike liggaam as produktief beskou omdat dit volgens hom daartoe in staat is om sosiale scenario's/aangeleenthede deur 'denke in aksie' te kan verander. Soos Le Grange, glo Goralnik *et al.* (2012:416), Miller (2006:7) sowel as Hart en Jickling (1999:113) dat die teoretiese verstaan van omgewingsprobleme aangevul moet word deur liggaamlike betrokkenheid in die omgewing. Die vertrekpunt van hierdie akademici is dan dat die eenwording van die brein en die liggaam met omgewingskwessies as doeltreffende handeling beskou

moet word omdat dit die aksiekomponent van omgewingsopvoeding bevoordeel (vgl. par. 3.3.2.1). Dit is vanselfsprekend dat plekgebaseerde ervaringsbelewenisse en, samehangend daarmee, dialoog en kritiese refleksie die hoekstene vorm vanwaar 'denke in aksie' omskep kan word. Selfs Koul en Zandvliet (2009:178) is van mening dat plekgebaseerde omgewingsopvoeding oor die potensiaal beskik om leerders se kognitiewe strukture en houdings ten goede te beïnvloed, wat verdere leer kan stimuleer tot voordeel van die hele sisteem.

In die lig van voorafgaande kan plekgebaseerde opvoeding dan gesien word as die skep van omgewingsleergeleenthede wat 'denke in aksie' in die omgewing aanhelp. Hierdie aksie kan gelykgestel word aan derde-orde verandering omdat dit die individu (leerder) se denke en gewoontes insluit (De Leo, 2012:26). Dit mag daartoe lei dat die verbindingspatroon tussen die individu (leerder) en sy/haar omgewing as interaktiewe komponente binne 'n oop netwerk wat mekaar beïnvloed, beter verstaan word. Vir die realisering hiervan is dit belangrik om persoonlike konstituente by omgewingsleergeleenthede by leergeleenthede te betrek, soos voorgestel deur die Van Rooyen-diagram (kyk figuur 2.2) wat 'denke in aksie' kan aanhelp – 'n klemverskuiwing van reduksionistiese na sistemiese denke.

Uit bogenoemde kan die aanname gemaak word: plekgebaseerde opvoeding (in die konteks van eenwording van die brein en liggaam) blyk 'n waardevolle leermedium te wees vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid by leerders. Hierdie aanname word versterk deur navorsingsbevindinge (Hacking, Scott & Barratt, 2007:232) wat daarop dui dat kinders (11-19 jaar) se betrokkenheid in 'n projek genaamd '*Listen to Children*' 'n groter bewustheid ontketen het oor omgewingsaangeleenthede met toepaslike aksies in hul plaaslike omgewing. Hierdie aksies, waar kinders en nie onderwysers nie as die primêre inligtingsbron oor omgewingsaangeleenthede erken word (Smith, 2007:190), word ook gereflekteer binne LO-beleidsdokumente. Die KABV vir LO (SA, DBO, 2011a:8) stel dit duidelik dat die fokus binne hierdie verpligte vak nie net op kennis alleen geplaas moet word nie; die uitleef van vaardighede en waardes in werklike lewensituasies (die plaaslik bekende omgewing) is ewe belangrik. Hierdeur word dit duidelik gestel dat sosiale en

omgewingsverantwoordelikheid nie beperk moet wees tot 'n breinaktiwiteit nie; dit is verbind tot die liggaam (die spirituele).

3.7.1.1.2 Plekgebaseerde opvoeding: 'n verwysingsraamwerk vir ervaringsleer rakende sosio-omgewingskwessies

'n Holistiese siening van die individu deur LO en omgewingsopvoeding (vgl. par. 3.5), wat deur my as navorser onderskryf word, hou implikasies in vir die bevordering van dade van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Hierdie implikasies sentreer rondom leeraktiwiteite, insluitend die beleving daarvan deur leerders. Daarom word die verwysingsraamwerk van plekgebaseerde opvoeding, soos voorgestel deur McInerneya *et al.* (2011:5) en wat as rasionaal deur skole aanvaar word, van fundamentele belang vir dié studie. Sleutel-elemente wat in hierdie verband geïdentifiseer word, is onder andere die daarstel van geleentheid waar jongmense (by implikasie leerders) die geleentheid kry om te leer oor en omgee vir ekologiese en sosiale welvaart van daardie gemeenskappe waar hulle woon en die behoefte om skole en gemeenskappe met mekaar te verbind om leerderbetrokkenheid en -deelname te versterk. Dit is geensins te betwyfel nie dat die voorgenoemde verwysingsraamwerk oor plekgebaseerde opvoeding van onderwysers sal verwag om te besin oor relevante maniere waarop 'plek' (die praktiese beleving daarvan) in hul kurrikulum geakkommodeer kan word. Hierdie oefening impliseer 'n daadwerklike bewuswording van die belangrike rol wat lewensvaardigheidsopvoeding (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) kan speel in die welstandsbevordering van sosiale en ekologiese plekke wat mense bewoon (Gruenewald, 2003a:3). Dié bewuswording moet in berekening gebring word met die leer-pilaar 'leer om te doen' (vgl. par. 3.6.3.1); 'n leer-pilaar wat volgens UNESCO sentraal staan tot volhoubaarheid (vgl. par. 3.6.3.1). Indien hierdie sensitiwiteit rondom die welstandsbevordering van sosiale en ekologiese gebiede deur onderwysers in hul onderrig-en-leerpraktyke afgeskeep word, kan die vraag tereg gestel word: Wat is die doel van opvoeding? (*What is education for?*) (Orr, 2004:7).

Die rede waarom plekgebaseerde opvoeding as 'n geskikte verwysingsraamwerk vir ervaringsleer beoordeel word, is dat dit by leerders 'n gevoel van 'behoort tot' kan ontketen (vgl. par. 2.4.1.3). Hierdie eienskap, inaggenome Smith (2007:192) se argument dat die afwesigheid van só 'n affiliasie weinig ruimte laat vir omgee, veroorsaak dat die skool (en veral die klaskamer) 'n toenemende belangrike rol moet speel om leerders deur praktiese betrokkenheid tot hul omgewings te verbind. Sodanige aktiwiteite is belangrik aangesien dit help met die bevordering van vaardighede soos kreatiwiteit, innoverende toepassing van kennis, sosiale vaardighede, lewensvaardighede, groepwerk, inisiatief, die neem van risiko's, die betoon van diensbaarheid en empatie (Delors *et al.*, 1996:23). Hierdeur kan leerders 'n sterker verbintenis ontwikkel tussen kennis (weet) en doen (praksis) of, soos Havlick en Hourdequin (2005:386) dit stel, tussen kennis en verantwoordelikheid. Die uitdaging binne lewensvaardighedsopvoeding is dat voorgenoemde lewensvaardighede nie noodwendig op 'n kwantitatiewe wyse geassesseer hoef te word nie. Ondersteunend tot dié opmerking is Hagstrom (2006:33) se argument dat 'boekslim'- en 'sintuiglike slim'-vaardighede vermeng moet word indien onderwysers leerders wil voorberei vir die werklike lewe. Die uitdaging hieraan verbonde is dat onderwysers ontvanklik moet wees vir onverwagte leeruitkomst.

Onverwagte leeruitkomste toon 'n noue ooreenkoms met Orr (1992: x-xi) se opvatting, naamlik dat diegene (leerders sowel onderwysers) wat gemoeid is met sosiale en omgewingskwessies dit as risiko's⁹ mag beleef. Met risikobelewing word hier bedoel die inkorporering van uitdagende, verrassende en problematiese omgewingsleersituasies wat oor die potensiaal beskik om leerders se sluimerende leerenergie te aktiveer. Dit kan weer op onverwagte leeruitkomste uitloop waarvoor daar geensins beplan was nie. Onverwagte leeruitkomste kan ook aangehelp word

⁹ Melding moet gemaak word van onlangse navorsingsbevindinge deur twee Suid-Afrikaanse akademici (Koen & Ebrahim, 2013:10) wat daarop dui dat die insluiting van werklikheidsgebeure in hul Lewensvaardighedsmodules vir voorgraadse onderwysstudente in Grondslagfase aan die Universiteit Vrystaat, 'n gevoel van ongemak onder hul studente veroorsaak het omdat 'n verskuiwing (verdieping) van bewustheid en bewussyn nodig was vir die soeke na oplossings wat konteks(plek)-gebaseerd is; ingesteldhede wat in wese ingedruis het teen hierdie studente se konvensionele opvattinge oor omgewingskwessies. Om studente (insluitend leerders) gewoon te maak aan hierdie tipe leerproses verg 'n omkrap (*stirring*) effek van dit waaraan gewoon is. As navorsers beskou ek so 'n leerproses, mits dit nie die leerder se intellektuele ontwikkelingsvlakke oorskry nie, as 'n positiewe risiko wat groei en ontwikkeling (wording) mag stimuleer. Ek gaan akkoord met Du Preez (2008:67) dat dialoog in hierdie geval as stimulus kan dien vir die aanhelp van 'n omkrap (*stirring*) effek in die leerbebeure deurdat dit die beoefening van praktiese denke, kritiek, deelname, outonomie en respek teenoor ander en die omgewing aanhelp.

deur aktiewe leer. Omdat leerders deur ervaringsleer die omgewing vrylik beleef en daardeur betekenis skep (leer), veroorsaak dit dat dié belewenisse nie ingeperk kan word tot 'n bepaalde stel vooraf gespesifiseerde doelwitte deur onderwysers nie. Die rede hiervoor is dat die aksie-leerervaring interaktiewe prosesse insluit van dink-aanraak-praat (refleksie-beleef-dialoog) (Arnold *et al.*, 2006:31) wat nou aansluit by die leerder se holistiese ontwikkeling. Leerders raak op hierdie manier konstrueerders (nie ontvangers) van kennis oor hul omgewing (Fukuda, Ah Sam & Wang, 2010:118) deur sensoriese waarneming wat gedrag en besluitneming positief kan beïnvloed.

Vanuit voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat plekgebaseerde opvoeding as 'n verwysingsraamwerk vir ervarings- en aktiewe leer ondersteunend kan inwerk op leerervarings in die leerder se omgewing. Die KABV (SA, DVO, 2011a:4) stel dit onomwonde dat begronde kennis binne plaaslik bekende kontekste bevorder moet word omrede dit kan verseker dat leerders kennis, waardes en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens.

3.7.1.1.3 Plekgebaseerde opvoeding as basis vir die inisiëring en fasilitering van sistemiese omgewingsopvoedingsprosesse rakende sosio-omgewingskwessies

Miller (2006:102) se voorstel dat die insluiting van konvensionele sowel as alternatiewe onderrigmetodes en leerstrategieë binne die raamwerk van holistiese opvoeding as belangrik beskou moet word, kom daarop neer dat dit feitlik onmoontlik is om aan 'n omgewingsprojek en -aktiwiteit te dink wat volkome heuristies is. Sels Wals en Jickling (2009:82) dui daarop dat die meeste jeug-georiënteerde omgewingsopvoedings en opvoeding vir volhoubaarheid/volhoubare opvoedingsprojekte en -aktiwiteite eienskappe toon van 'n behavioristiese, konstruktivistiese en 'n sosiaal-kritiese geaardheid. Die aanname word dan gemaak dat dit nie noodwendig die een of ander metode behoort te wees nie, maar dat onderwysers daarna moet streef om 'n balans ('n hibried) tussen dié metodes te handhaaf. Wals en Jickling (2009:83) stel dit dat in alle benaderings (behavioristies, konstruktivisties en sosiaal-krities) jongmense die reg tot deelname in die onderrig-en-leerproses moet hê.

Om leerderdeelname in die onderrig-en-leerproses te verseker sal dit van LO-onderwysers verlang word om goeie en effektiewe omgewingsleerprojekte en -aktiwiteite te ontwikkel wat die sistemiese band tussen omgewingskonstituente (kyk figuur 2.2) op plaaslike vlak uitlig. Die rede hiervoor is dat ervarings- en aktiewe leer deur goeie beplanning asook 'n weldeurdragte pedagogiek wat voortvloei uit onderrig objekte, inhoudstemas en die kurrikulum (Goralnik *et al.*, 2012:416) vergesel moet word. In hierdie geval beskou ek 'n eklektiese siening oor die drie oriëntasies tot omgewingsopvoeding *oor* (kennis, konsepte en teorieë), *in/deur* (direkte ervaring en bewustheidsprikkeling) en *vir* (sosiale transformasie) die omgewing (kyk tabel 3.3) as belangrik, wat onderwysers kan help met hul beplanning om diepte en kwaliteit aan sosiale en omgewingsverantwoordelikheid rakende sosio-omgewingskwessies te gee. Hierdie aanname word begrond in onderstaande literatuur (kyk, tabel 3.3).

Tabel 3.3: Strategieë vir die gebruik van omgewingsopvoeding binne formele en informele opvoeding.

OUTEUR(S)	HOOF-ASPEKTE
Kanyimba (2014:553)	'n Diversiteit van omgewings- onderrigmetodes wat opvoeding oor, in en vir omgewingskwessies akkommodeer.
Monroe, Andrews & Biedenweg (2007:210)	Oordra van inligting, bou verstaan, verbeter vaardighede en bemoontlik volhoubare aksies.
Scott & Gough (2003b:217)	Informasie, kommunikasie, mediasie en kapasiteitsbou.
Fien, Scott & Tilbury (2001:389)	Informasie, kommunikasie, opvoeding en kapasiteitsbou.
Milà & Sanmartí (1999:247)	Ontdek vorige kennis, bekendstelling van nuwe en gepaste kennis, toepassing in nuwe situasies.
Palmer (1998:144)	Opvoeding oor, in en vir as geïntegreerde en verbandhoudende komponente rakende kennis (verstaan), konsepte, vaardighede en houdings.

Voorgenoemde vermenging van opvoeding oor, in/deur en vir die omgewing, word beoordeel as 'n meer gebalanseerde en werkbare benadering tot holistiese opvoeding rondom sosio-omgewingskwessies omdat 1) opvoeding in/deur die omgewing omskryf kan word as 'n kollektiewe term vir ervaringsleerbenaderings, wat Le Grange (2002:83) beoordeel as 'n proses wat bydra tot die ontwikkeling van leerders se bevoegdheid en waarde-uitklarings, en 2) dat opvoeding vir die omgewing gefundeer is binne opvoeding oor en in die omgewing (Hopkins, 2012:28). Dit kan dan aanvaar word dat die opeenvolging van opvoeding oor, in/deur en vir die omgewing, wat Spearman (2011:155) gelyk stel aan persoonlike verandering, leerders kan toerus met kennis, waardes, vaardighede en verbintnisse (aksiebekwaamhede) in belang van volhoubaarheid.

Die KABV (SA, DBO, 2011a:30) moedig aktiwiteite aan wat prakties van aard is om aan leerders die geleentheid te bied waardeur hulle lewensvaardighede (kennis, waardes en vaardighede) kan uitleef wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Vandaar die aandrang van die KABV dat die behoefte van ondersoek deel uitmaak van die assesseringsprogram vir LO. Dié uitgangspunt deur LO-onderwysbeleidsdokumente veroorsaak dat dié fundamentele vak nie as stagnant en onpersoonlik aangebied moet word nie. Leerders se ervaring van die omgewing is belangrik. Dit skep dan ruimte vir die integrasie van opvoeding oor, in/deur en vir die omgewing tot omgewingsgerigte leerinhoud binne LO wat kan verhoed dat lewensvaardighedsopvoeding rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te teoretiese word.

'n Belangrike verandering van die KABV (SA, DBO, 2011a) is dat daar wegbeweeg word van die sterk positivistiese elemente wat in vorige LO-beleidsdokumente vervat is. 'n Voorbeeld hiervan is om die geïsoleerdheid van lewensvaardigheds-kennis, waardes en vaardighede teen te werk en die relevansie van LO tot leerders se lewe te beklemtoon (kyk tabel 3.3). 'n Bykomende kolom na aanleiding van afleidings vanuit die literatuur is deur my as navorser bygevoeg om die vaardigheds-gedrewendheid van die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid by leerders te bevorder.

Tabel 3.4: Kategorieë, primêre bevoorregtes, motivering/doel en karakter-eienskappe rakende die vaardigheidsgedrewendheid van LO binne graad 10 (Aangepas uit KABV (2011a:14)).

Kategorie	Primêre bevoorregte	Motivering/doel	Karakter-eienskappe	Teenoor wie? / wat? (bygevoeg deur die navorser)
Jeug en samelewings-organisasies, samelewings-dienste of projekte en vrywillige betrokkenheid.	Gemeenskap.	Diensverskaffing as aksiehandeling.	Buitekurrikulêre, geen akademiese krediete nie, programme op kleinskaal, Altruïsme: onbaatsugtig teenoor ander op te tree sonder om iets terug te verwag.	Die self, medemens en omgewing.

Afgesien van hierdie ruimte wat geskep word vir die inkorporering van opvoeding oor, in/deur en vir die omgewing met LO, kan dit egter nie net aanvaar word dat graad 10 LO-onderwysers oor die vaardighede beskik om effektiewe omgewingsleer-geleenthede wat hierdie drie benaderings insluit, te kan beplan nie (vgl. par. 1.2). Begeleiding oor die teoretiese begronding vir dié drie omgewingsopvoedings-benaderings is egter nodig om te help met die holistiese ontwikkeling van die leerder (Palmer, 1998:145). In die empiriese ondersoek van hierdie studie sal afleidings en gevolgtrekkings gemaak word met betrekking tot hierdie aangeleentheid soos dit in die praktyk voorkom.

3.7.1.1.4 Plekgebaseerde opvoeding as basis vir leerdergesentreerde opvoeding

Le Grange (2011b:89) en Smith (2002:584) beoordeel die aanpasbaarheid van die kurrikulum binne die konteks van plekgebaseerde opvoeding as 'n belowende praktyk om die teorie-praktykgaping in skoolgaande kinders se lewe van 'n bepaalde

gemeenskap te oorkom. Om hierdie rede word die fokus binne plekgebaseerde opvoeding geplaas op leerders se leefervarings deurdat dit direkte leerervaring (*hands-on learning*) en ervaringsleer van 'n teikengroep insluit (Fukuda *et al.*, 2010:118). Die leerder word in hierdie konteks as 'n aktiewe agent in die leerproses gesien. Hierdie eienskap van plekgebaseerde opvoeding toon raakpunte met Hens *et al.* (2011:11) en Le Grange (2007:11) se opvatting dat leerders nie net bewus gemaak moet word van/oor omgewingsprobleme in hul omgewing nie máár dat deelname as die fondasie van aktiewe burgerskap 'n uitstaande kenmerk van omgewingsverantwoordelike gedrag is.

Om 'n leerdergesentreerde fokus tot die onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aan te neem, sal noodwendig beteken dat daar aan individuele kognitiewe leerstyle, leerdermotivering, -behoefte en -belangstelling aandag gegee moet word. Daarom is Richards en Farrell (2011:130) van mening dat 'n leerdergesentreerde onderrig- en leeroriëntasie erkenning moet gee aan leerders se leefervarings, die daarstel van leergeleenthede wat samewerking aanmoedig, insluitend die bevordering van gedeelde belangstelling en omgee. Dit is nie te betwyfel nie dat onderwysers binne hierdie konteks as opvoedkundige 'ingenieurs' moet optree. Die daarstel van goedgeorganiseerde omgewingsleerervarings wat konstruktief en bemoedigend van aard is en waar leerders die verbandsiening tussen dit wat hulle leer moet begryp en verstaan, word belangrik. Een wyse waarop leerders hierdie uitdagende mengsel tussen dit wat hulle leer moet begryp en verstaan, is deur aktiewe betrokkenheid. Leerders moet voel dat hul aksies belangrik is en dat sodanige leergeleentheid betekenisvol is (Hens *et al.*, 2011:11). In hierdie opsig speel onderwysers nie die sentrale rol in die onderrig- en leerproses nie. Intendeel, 'n leerdergesentreerde oriëntering vereis dat onderwysers as begeleiers en fasiliteerders van kennis, waardes en vaardighede optree met inagneming van die leerbehoefte van die leerder (Wessels, 2010:1).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat opvallende parallele tussen plekgebaseerde opvoeding as 'n leerdergesentreerde benadering en LO te bespeur is. So byvoorbeeld voorsien omgewingsaangeleenthede binne die KABV vir graad 10 LO (kyk tabel 2.1) 'n konteks waarbinne die uitkomstes van sosiale en

omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) deur 'n leerdergesentreerde benadering ter sprake gemaak kan word. Geleenthede vir die ontwikkeling van 'n omgewingsbegrip en aksiebevoegdheids wat leerders in staat stel om betekenisvolle sosiale en omgewingsverantwoordelike gedragsbesluite teenoor omgewingskwessies op plaaslike vlak te maak, word duidelik deur LO-beleidsdokumente omskryf. Deurdat die KABV 'n leerder in die vooruitsig stel wat die wêreld moet begryp as 'n stel verwante stelsels waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie (SA, DBO, 2011a:5), word die aanname gemaak dat daar holisties na leerders gekyk moet word sodat hulle die waarde van wat rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid geleer word moet insien tot voordeel van hulle karakterontwikkeling en persoonlikheid. Daarom is ek van mening dat plekgebaseerde opvoeding 'n bewussynskomponent insluit wat betekenisgewing aan ervaring van die plaaslik bekende omgewing op persoonlike vlak (ek as deel van die omgewing) mag beïnvloed wat sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede kan stimuleer.

3.7.1.1.5 Plekgebaseerde opvoeding: die natuurlike interseksie tussen die individu (leerder) en sy/haar omgewing vir die bevordering van sistemiese denke

Een van die uitstaande eienskappe van omgewingsopvoeding is dat dit erkenning gee aan die 'persoon-in-omgewing'-beginsel (vgl. par. 1.13) tesame met die onderlinge verweefdheid van omgewingsdimensies en die invloed daarvan op die individu (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2). Teoreties kan hierdie sienswyse binne omgewingsopvoeding geassosieer word met 'n sistemiese benadering waarin onderlinge verhoudings (verwantskappe) voorkeur geniet bo individuele elemente van die sisteem (Dale & Smith, 2013:18). 'n Moontlike afleiding wat hieruit gemaak word, gegewe Freire (2005:3) se opvatting dat die mens in verhouding staan met (nie net in) die wêreld, is dat elke individu/leerder omgewingsgeletterd en of omgewingsbewus moet wees, wat 'n leefwyse van verantwoordelikheid reflekteer.

Soos reeds in paragraaf 3.7.1.1.4 vermeld, beskik plekgebaseerde opvoeding oor die potensiaal om by die individu/leerder 'n bewustheid te skep rakende die betekenis van die 'persoon-in-die-omgewing' geïntegreerdheid. Dié bewustheid wat erkenning

gee aan die individu/leerder sowel as sy/haar kontekstuele bestaan kan nie geïsoleer word van holisme, 'n term wat letterlik beteken die 'geheel is belangriker as die som van die dele' (Gregory *et al.*, 2009:190) nie. Soos reeds in hoofstuk twee vermeld, beteken dit dat wanneer na die motivering van menslike gedrag vanuit 'n psigologiese sowel as 'n omgewingsopvoedkundige perspektief (vgl. par. 2.2 en par. 3.3.2.2) gekyk word, dit nie moontlik is om die sistemiese invloede van verskeie subsistemiese omgewingsdimensies (sosiaal, ekonomies, polities en biofisies) te ignoreer nie.

In die lig van bostaande paragrawe en inaggenome dat LO die fokus plaas op die 'self-in-gemeenskap' en 'holistiese opvoeding' (SA, DBO, 2011a:9), kan plekgebaseerde opvoeding beoordeel word as 'n natuurlike interseksie tussen die individu/leerder en sy/haar omgewing vir die bevordering van sistemiese en holistiese denke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.4.1.1).

3.8 SAMEVATTING

In die literatuurstudie hierbo was dit noodsaaklik om die begrip omgewingsopvoeding te ondersoek om die aard daarvan in die konteks van dié studie aan te toon. Vanuit hierdie literatuurstudie is tot die gevolgtrekking gekom dat omgewingsopvoeding 'n besliste plek in die bevordering van kennis, waardes en vaardighede met betrekking tot die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur LO binne die KABV het. Hierdie aanname word begrond in 'n teoretiese oorsig oor die omgewing, die konseptualisering van omgewingsopvoeding en die toepaslike parallele wat met LO bestaan.

In hierdie hoofstuk is ook na die drie benaderings tot omgewingsopvoeding verwys, waarna daar deur 'n sintese gepoog is om 'n toepaslike strategie voor te stel wat die fasilitering van die onderrig- en leerproses rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die LO klaskamer kan bevoordeel.

Laastens is gefokus op die praktykmaking van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur omgewingsopvoeding. Op grond van die

inligting wat met die literatuurstudie oor plekgebaseerde opvoeding versamel is, is tot die slotsom gekom dat dit as 'n bruikbare verwysingsraamwerk vir die operasionaliseringsmoontlikheid van kennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in LO-klaskamers oorweeg moet word.

In die volgende hoofstuk word gefokus op die navorsingsmetodologie.

HOOFSTUK 4:
NAVORSINGSMETODOLOGIE EN –METODES:
BEPLANNING VAN DIE NAVORSINGSPROSES

For apart from enquiry, apart from the praxis, individuals cannot be truly human. Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other.

(Freire, 2000:72)

4.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp en -metodologie wat dié studie begrond, word voorafgegaan deur die blootlegging van die navorser se wêreldbeskouing (vgl. par. 4.2) omdat dit bepalend staan tot die spesifieke navorsingsontwerp wat vir hierdie studie gekies is. Daarna word klem gelê op die spesifieke navorsingsontwerp (vgl. par. 4.3.1) wat vir hierdie studie gebruik is. Die navorsingsparadigma (vgl. par. 4.3.2) en navorsingsbenadering (vgl. par. 4.3.3) word hierna bespreek en opgevolg met die samestelling van die studiepopulasie en steekproef (vgl. par. 4.4), die verloop van navorsing (vgl. par. 4.5), metodes van data-konstruering (vgl. par. 4.6) en data-analise (vgl. par. 4.7). Die gekose koderingsmetode word hierna uiteengesit, (vgl. par. 4.8) waarna geldigheids- en betroubaarheidsaspekte (vgl. par. 4.9) asook navorser-refleksiwiteit (vgl. par. 4.10) onder die loep geneem word.

4.2 NAVORSER SE WÊRELDBESKOUIING¹⁰

Aangesien 'n interpretatiewe paradigma onderlê word deur die beginsel van subjektiwiteit, die 'self' as interpreteerder van die leefwêreld en die betekenis wat individue daaraan heg (Hammersley, 2013:13), noodsaak dit my as navorser om my eie wêreldbeskouing rondom die onderhawige studie noukeurig bekend te maak.

Buskens (2002:6) is van mening dat as kwalitatiewe navorsers “we bring the totality of who we are to the research process. The totality of what we as human beings are, revolves around our own lives. It is based on the way in which we live our lives and how we reflect on them”. By implikasie beteken voorgenoemde dat bepaalde basiese beginsels en/of oortuigings kwalitatiewe navorsers se lewe, hul verhouding(s) teenoor ander, die wêreld en die wyse waarop kennis bekom word, rig. As navorser is ek van mening dat voorvermelde belangrike determinante word betreffende epistemologiese vraagstellings soos: Wat is kennis? Hoe word kennis bekom? Wat weet mense? Hoe weet ons wat ons weet? (Lapan *et al.*, 2012:113).

Vanuit voorgenoemde kan dit gestel word dat ek my assosieer met 'n post-modernistiese wêreldbeskouing wat soos volg uitgebeeld word (figuur 4.1):

¹⁰ Binne die konteks van 'n navorsingsontwerp word 'n wêreldbeskouing omskryf as 'n algemene oriëntasie teenoor die wêreld en die sienswyse rakende die aard van kennis (Winston, 2012:113). Die aanvaarding van 'n post-modernistiese benaderingswyse beteken dat dit wat ek as navorser van die fenomeen onder bestudering weet en hoe ek dit weet kwesbaar is vir alternatiewe opvattinge (Mumby, 2013:22) deur deelnemers aan hierdie studie. As navorser is ek terdeë bewus dat die realiteit, geoordeel vanuit 'n post-modernistiese invalshoek, nie binne 'n vakuum bestaan nie maar dat dit deur kontekstuele faktore van deelnemers beïnvloed mag word (Leedy & Ormrod, 2010:135; Nieuwenhuis, 2007b:65). Aangesien deelnemers aan hierdie studie hulle in verskillende kontekste bevind, (vgl. par. 5.3) word die aanname gemaak dat 'n kritiese refleksiewe ingesteldheid tot die werklikheid sentraal staan tot die navorser se wêreldbeskouing, wat in hierdie geval 'n post-modernistiese sienswyse behels.

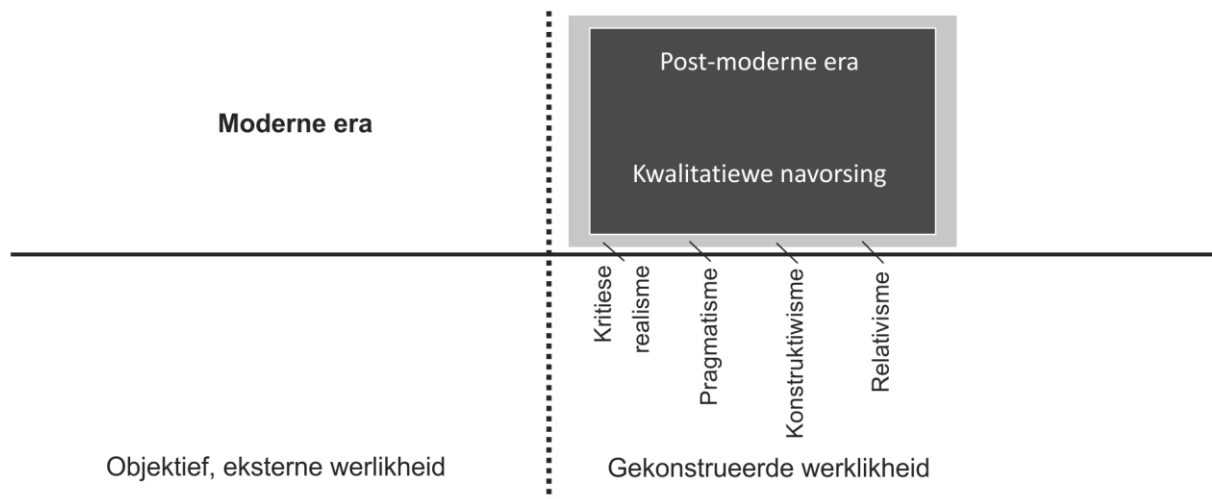


FIG. 4.1: Kwalitatiewe ondersoek kontinuum (in Butler-Kisber, 2010:6).

Die aanvaarding van 'n post-modernistiese wêreldbeskouing met 'n konstruktivistiese onderbou (Creswell, 2014:8) tot hierdie studie word vervolgens van nader toegelig.

'n Refleksie op my formele betrokkenheid by omgewingsopvoeding sedert 1995 tot 2002 met die Omgewingsopvoedingsprogram binne die Opvoedkunde Fakulteit aan die Universiteit van Stellenbosch (OOPUS) onder begeleiding van professore Lesley le Grange, Chris Reddy en wyle professor Danie Schreuder het my ideologiese begronding, lewensbeskouing en omgaan met mense in die omgewing geslyp. In die teenwoordigheid van hierdie akademië kon ek my individuele en reduksionele begripsvorming oor die omgewing (natuurlik en sosiaal) verbreed. Hul bekwame akademiese begeleiding op die terrein van omgewingsopvoeding het gelei tot die bevordering van 'n holistiese benaderingswyse rakende klaskamerpraktyke, insluitende die uitvoering van plaaslik gesitueerde gemeenskapsomgewingsprojekte. Hierdie handeling, inaggenome Smith (2006:152) se beklemtoning dat “qualitative researchers are trained to ‘see things’”, het die belangstelling aangewakker om my vroeg in my navorsingsloopbaan met 'n epistemologiese posisie te vereenselwig, waar kennis oor omgewingsaangeleenthede gegrond is in sensoriese waarneming (met ander woorde 'n *postpriori* ingesteldheid) en nie deur intellektuele of klaar gevormde waarhede ('n *priori* kennis) nie (Lapan *et al.*, 2012:9; Spinelli, 2005:8; Greco, 1999:20; Sauv , 1999:13). Dié standpunt is in teenstelling met 'n positivistiese

perspektief aangesien konstruktiewise geassosieer word met kwalitatiewe navorsing waar betekenis wat 'n individu heg aan 'n sosiale en of menslike probleem ondersoek word vir begripsvorming (Creswell, 2014:19). Bewyse ter verheldering (kristallisering) van fenomene (Maree, 2007:80-81) vorm dus die basis vir die uitvoering van induktiewe beredenering. Om dié rede en die erkenning dat menslike handelinge deur bepaalde sosiale reëls beïnvloed word, het beide my Baccalaureus Educationis (B.Ed) en Magistergraad (M.Ed) uitloop op omgewingsgerigte navorsingsprojekte (sien, byvoorbeeld, Swarts, 2002). Dié werkswyse waar erkenning gegee word aan deelnemers se sosiale konteks sluit aan by Janse van Rensburg (2000:2) se standpunt dat kennis binne 'n post-modernisme denkraamwerk nie as absoluut beskou kan word nie máár eerder as kontekstueel. In hierdie opsig word persoonlike ervarings, interpretasies van verskeie vorme op die gebied van plaaslike kennis as geldige kennis erken in stede van universele waarhede soos gepropageer deur 'n wetenskaplike model (Du Preez & Eskell-Blokland, 2012:42).

My groeiende begrip rakende omgewingsopvoeding soos uitgelig in voorafgaande paragrawe, insluitende sistemiese denke as 'n onderliggende filosofie (vgl. par. 2.4.1.1), lei daartoe dat met hierdie studie weereens 'n poging aangewend word om omgewingsopvoeding met LO saam te smelt. Dit beteken dat die wyse waarop inligting deur hierdie studie ingewin is oor die primêre navorsingsvraag (vgl. par. 1.5) betreffende die fenomeen van hierdie studie (vgl. par. 4.3.3), ondersteun word deur Lapan *et al.* (2012:113) se argument dat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp fokus op taal en betekenisgewing van menslike houdings, ervarings en emosies. Op 'n soortgelyke wyse beklemtoon Hart (1996:73-78) dat onderwysers en navorsers deur middel van hul stem, taal en houdings daartoe in staat is om tersaaklike inligting te verskaf oor hul praktyke.

Na aanleiding van voorvermelde word kwalitatiewe navorsing dus nie vrygestel van waardes nie. Omdat dié kwalitatiewe studie vanuit 'n omgewingsopvoedings perspektief benader word, noodsaak dit derhalwe erkenning van die holistiese, samewerkende en demokraties deelnemende geaardheid soos voorgestel deur omgewingsopvoeding (Stevenson & Dillon, 2010:3). Denzin en Lincoln (2005:3) onderskraag hierdie beredenering wanneer hulle sê:

“Qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Omdat die navorser nie die ‘antwoord’ op die primêre navorsingsvraag (vgl. par. 1.5) het nie, lê die uitdaging daarin om ’n empatiese houding (Bednarek-Gilland, 2015:31; Alvesson & Sköldberg, 2009:93) en ’n hermeneutiese standpunt vir die konstruering van inligting wat menslike aksies rakende die fenomeen van hierdie studie (vgl. par. 1.7.2.3) te handhaaf. Hierdeur is ’n meer volledig, omvattend en geïntegreerde epistemologie¹¹ slegs bereikbaar en as sulks word hierdie studie versoen met ’n post-modernistiese sienswyse.

4.3 PLASING VAN DIÉ STUDIE

Deurdat navorsing beoordeel word as ’n doelgerigte, sistematiese en wetenskaplike benadering tot probleem-oplossing (Matthews & Kostelis, 2011:4) verg dit die sistematiese versameling¹², analise en interpretasie van inligting (data) (O’Leary, 2014:301; Leedy & Ormrod, 2005:2) om ’n fenomeen (verskynsel) sistematies, empiries en beoordelend te ondersoek.

Gegewe die voorgenoemde opvatting oor navorsing is daar op grond van my primêre navorsingsvraag (vgl. par. 1.5) besluit dat ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp (vgl. par. 4.3.1), ’n interpretivistiese navorsingsparadigma (vgl. par. 4.3.2) en ’n fenomenologiese navorsingsbenadering (vgl. par. 4.3.3) my begrip rondom LO onderwysers se pedagogiese praktyke rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid kan verbreed. Mouton (2001:57) se riglyn is in hierdie geval as rigtinggewend beskou:

¹¹ Die term ‘epistemologie’ wat dui op hoe die werklikheid geken en verstaan kan word, is afkomstig van twee Griekse woorde ‘logos’ (die studie van) en *episteme* (kennis of wetenskap) (Gregory *et al.*, 2009:174) wat as sleutel vir hierdie studie beskou word.

¹² As navorser vereenselwig ek my met Creswell (2014:8 & 19), Saldaña (2011:23), Kvale (2007:7), Silverman (2006:118) en Le Grange (2001:79) se standpunt dat kwalitatiewe data konstruktief geproduseer word tussen die navorser en deelnemers van ’n studie eerder as die ‘versameling’ daarvan wat die illusie skep dat data reeds bestaan en net ingesamel moet word. Daarom word deelnemers aan hierdie studie beoordeel as medeskeppers (konstrueerders) van kennis rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 4.3.3).

“When we attempt to classify different design types, it is not surprising that we do so according to the type of questions they are able to answer”.

In die lig van bostaande is dit moontlik om die navorsingsproses vir hierdie studie as volg uit te beeld (figuur 4.2):

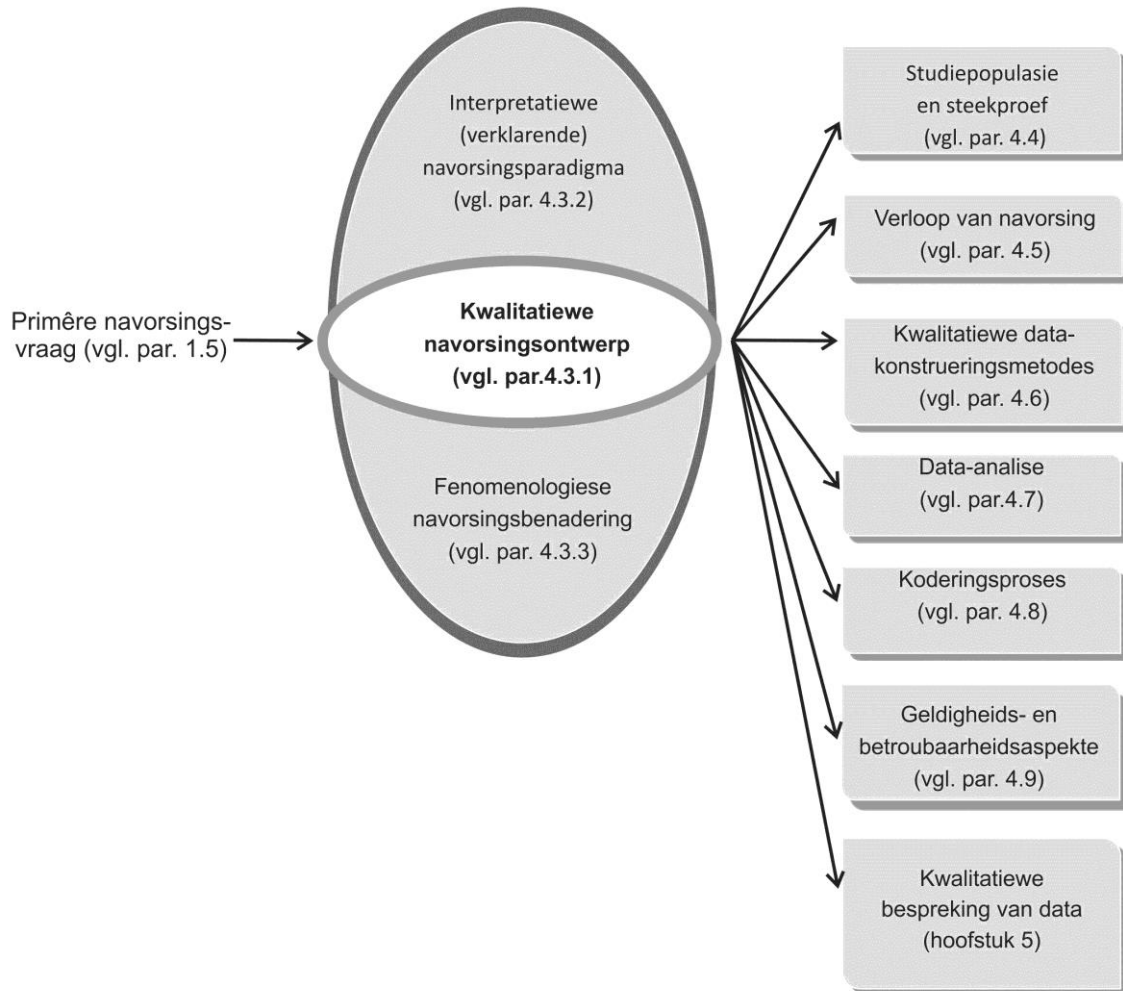


FIG. 4.2: Grafiese voorstelling van navorsingsproses

4.3.1 Kwalitatiewe navorsingsontwerp

Die nut van kwalitatiewe navorsing word toenemend erken in die veld van opvoedkunde vanweë die effektiwiteit daarvan om die besonderse konteks van 'n fenomeen te analiseer en in diepte te beskryf (Hays & Singh, 2012:4) wat op sigself interpretasie as 'n sleutel-aksie beoordeel vir begripsvorming (Shreier, 2012:21). Daarom word hierdie studie beoordeel as 'n intense en sistematiese studie (O'Toole

& Beckett, 2013:4; Schunk, Pintrich & Meece, 2008:9) waar gefokus is op die beskrywing van gebeure; ontdekkings met gepaardgaande interpretasies van kontekstuele omstandighede wat 'n fenomeen beïnvloed. Vir hierdie studie mag 'n gedetailleerde samevatting van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir die leser 'n beter insig verskaf oor die veelvlakkige geaardheid (sosiale, historiese en individuele konteks) daarvan (Denscombe, 2010:133; Kuper *et al.*, 2008:405).

Die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp word verder onderskraag deur Denscombe (2010:133) se opmerking dat die algemene doelwit gerig is op die verstaan van 'n fenomeen uit die invalshoek en die betekenisgewing wat mense daaraan koppel. Hierdeur word kwalitatiewe navorsing in 'n interpretatiewe paradigma geplaas (Few, Stephens & Rouse-Arnett, 2003:207) omdat dit die menslike verstaan en optrede in sy/haar wêreld op 'n verrekende wyse uitlig. In hierdie opsig word erkenning verleen aan die drie uitstaande eienskappe van kwalitatiewe navorsing met dié studie, naamlik as natuurlik, beskrywend met 'n fokus op betekenisgewing (McEwan & McEwan, 2003:78).

Nieuwenhuis (2007b:51) se beweegrede dat die verstaan van betekenisgewing deur die deelnemer deelagtig gemaak word – “as seeing through the eyes of the participants” – lei daartoe dat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp die doelwitte van hierdie studie (vgl. par. 1.6) die beste ondersteun.

Die ontologiese vertrekpunt (die verstaan van die werklikheid) verklaar dat die realiteit moontlik begrypbaar is vir die navorser. Die epistemologiese uitgangspunt binne dié konteks noodsaak 'n noue verbintenis met deelnemers (Creswell, 2007:18). Die rede hiervoor is 'n aanvaarding dat deelnemers se leefwêreld onvolkome deur die navorser begryp word. Deur sinvolle interaksie met deelnemers word daar gekonsentreer op die subjektiewe; die fokus word geplaas op die betekenis wat mense heg aan hul omgewing, met ander woorde, die 'innerlike' wêreld eerder as die wêreld daarbuite (May, 2011:13). Neuman (2011:177) verwys na hierdie aktiwiteite en gedrag met betrekking tot die 'innerlike' wêreld as eerste-orde interpretasies.

Aangesien 'n interpretivistiese (verklarende) navorsing gemoeid is met betekenisgewing en daar gepoog word om die betekenis wat deelnemers aan verskynsels heg te verstaan en te verduidelik (Lawthom & Tindall, 2011:7), word Miles *et al.* (2014:9) se beskrywing oor die karaktereienskappe van kwalitatiewe navorsing as gepas gevind om deelnemers van hierdie studie se ervarings en gedrag binne hul leefwêreld rakende die fenomeen onder bestudering bekend te maak:

Navorsing word uitgevoer deur intense of verlengde kontak met deelnemers in die natuurlike omgewing.

- Die navorsersrol is gerig op 'n holistiese (sistemiese en geïntegreerde) oorsig van die konteks wat bestudeer word; die sosiale uiteensetting, die manier waarop die sosiale omgewing werk insluitende die implisiete en eksplisiete reëls.
- Die kwalitatiewe navorser word beoordeel as die hoof (primêre) instrument in die navorsingsproses.
- Deelnemers se emiese perspektief ("*insider*" / "*emic*") word beklemtoon deur 'n proses van diepe bewustheid, empatie en die verwerping van bevooroordeelde persepsies oor die onderwerp / fenomeen onder bespreking.
- Analise word in woorde gedoen.
- Wanneer deur die empiriese data gelees word, word temas en kategorieë gekonstrueer wat met deelnemers bespreek word.
- Die hoofdoel is om mense se handeling binne 'n spesifieke konteks te verstaan, verantwoording daarvoor te gee en aksie te neem.
- Geldigheid en betroubaarheid is essensiële prosesse in die ondersoek.

Vanuit voorafgaande is dit duidelik dat interaksie (die verklarende prosesse wat interaksies onderlê vir die verstaan van menslike gedrag) en hermeneutiek (verstaan of interpretasie) onlosmaaklik verbind word met kwalitatiewe navorsing (Patton,

2002:113-114). Die geleentheid om deelnemers wat graad 10 LO gee se onderrig-en-leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid rakende besorgde omgewingsaangeleenthede (kyk tabel 2.1) op 'n sistematiese en in diepte-onderzoekbenadering te bestudeer (Rule & John, 2011:4; Kothari, 2004:113; Patton, 2002:447), oor 'n spesifieke tydspanne (Leedy & Ormrod, 2010:173), met in diepte data-insameling deur verskeie bronne (Creswell, 2007:73), skep 'n gunstige konteks vir die kwalitatiewe verstaan van die onderwerp wat bestudeer word (Kvale, 2007:xi). Die klem val op betekenisgewing van hierdie deelnemers se optrede sowel as interpretasies oor onderrig en leer as sosiale verskynsel in hul natuurlike milieu, wat hier verwys na die klaskamer. Dit toon raakpunte met realisme waar verduideliking as doelwit gestel word (May, 2011:11).

Met die uitvoering van hierdie kwalitatiewe studie vervul die navorser as gevolg van sosiale interaksie 'n belangrike rol betreffende die inleef en betekenisgewing ten opsigte van ontdekking en verstaan van deelnemers se pedagogiese praktyke oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Sosiale interaksie word hier gelyk gestel aan 'n leeromgewing aangesien die praktiese alledaagse lewe van deelnemers op sodanige wyse bekend gemaak word. Hierdie tipe realisme, gegewe die navorser se ontologiese uitgangspunt, erken dat die verstaan van die werklikheid nie altyd een honderd persent is nie. Alhoewel vooronderstellings sowel as die manier waarop daar na die realiteit gekyk word uitkomstig beïnvloed, weerhou dit nie die instelling van gepaste maatreëls om ingeligte gevolgtrekkings te maak nie. Bogdan en Biklen (2007:8) stel dit dat kwalitatiewe navorsers strategieë in plek stel om ervarings vanuit die deelnemer se perspektief te begryp. Vir my as navorser het die beoefening van refleksiwiteit (vgl. par. 4.10) as kriteria gedien om vooronderstellings tot die minimum te beperk. Gegewe die uitgangspunt dat kwalitatiewe studies gerig is op beter verstaan van komplekse situasies (Leedy & Ormrod, 2010:95), het dit van my as navorser vereis om op voetsoolvlak (persoonlik) betrokke te raak in elke deelnemer se wêreld vir eerstehandse belewenis van die pedagogiese gebeure rakende die fenomeen onder bestudering. In hierdie opsig verwys Bogdan en Biklen (2007:82) na veldwerk as:

“... being out in the subjects’ world – not as a person who pauses while passing by, but as a person who has come for a visit; not as a person who knows everything, but as a person who has come to learn; not as a person who wants to be like them, but as a person who wants to know what it is like to be them”.

Daarom vind hierdie kwalitatiewe ondersoek in die werklikheid en alledaagse funksionering van deelnemers plaas, wat daarop neerkom dat die navorser deur waarnemings deelnemers se klaskamers betree. As sodanig deel ek Check en Schutt (2012:15) sowel as Stevenson (2004:43) se standpunt dat kennis oor die realiteit - die ontologiese veronderstelling - sosiaal gekonstrueer word deur betekenisgewing wat mense daaraan heg, wat nié moontlik is deur die handhawing van ’n afstand met deelnemers nie (Tierney, 1994: 105).

Ontdekking, veral ten opsigte van ’n fenomeen waaroor weinig (of selfs geen) navorsing gedoen is nie, staan ook sentraal tot kwalitatiewe navorsing (vgl. par. 1.17). Aangesien sosiale en omgewingsverantwoordelikheid ’n nuwe tema binne graad 10 LO is en vanaf Januarie 2012 deur skole geïmplementeer moet word (SA, DBO, 2011b:5), is die probleem rondom die aanspreek van omgewingskomponente (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur omgewingsopvoeding nog nie nagevors of in enige dokumentasie opgeteken nie (vgl. par. 1.2).

In die lig van voorafgaande en na aanleiding van die primêre navorsingsvraag (vgl. par. 1.5), die navorsingsdoelwitte (vgl. par. 1.6) en die konteks (vgl. par. 1.8) word dié navorsing as kwalitatief beskou (Creswell, 2014:141; Denzin & Lincoln, 2013:17; Hammersley, 2013:13; Lichtman, 2013:14; Schreier, 2012:21; Leedy & Ormrod, 2010:140 & 2005:133; Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2007:37-39; Willis, 2007:239, 267; Silverman, 2006:57, 379, 380; Flick, 2002:13; Patton, 2002) omdat:

- dit fokus op ’n weinig nagevorsde probleem (vgl. par. 1.17);
- waarneming subjektief is en persoonlik deur die navorser beleef is (vgl. par. 4.2);

- die aard van realiteit sosiaal gekonstrueer word (vgl. par. 4.2);
- dié navorsing gegrond is op die werklike lewe vir 'n dieper begrip (vgl. par. 4.3.2);
- daar gefokus word op die bestudering van een enkele fenomeen (vgl. par. 4.3.3);
- dit ontdekkend is (vgl. par. 4.3.3); en
- dié studie binne 'n bepaalde konteks uitgevoer is (vgl. par. 4.4).

4.3.2 Navorsingsparadigma

'n Interpretatiewe (verklarende) navorsingsparadigma is vir dié studie gebruik om menslike aksies te bestudeer wat volgens Merriam (2009:14) en Babbie en Mouton (2001:53) verband hou met “the insider’s perspective”. Die kern van hierdie uitgangspunt berus daarop om die gedrag van mense in die werklike lewe te verstaan, te interpreteer en te beskryf deur relevante navorsingsinligting op 'n van aangesig-tot-aangesig-basis te bekom (Lapan *et al.*, 2012:100) met die oog op betekenisgeving (Denzin & Lincoln, 2003:14) deur die navorser (Merriam, 2009:15). Sodanige handeling noodsaak die navorser as primêre ‘instrument’ in die navorsingsproses om so na as moontlik aan deelnemers te beweeg (Leedy & Ormrod, 2010:135; Welland & Pugsley, 2002:1; Tierney, 1994: 110, 111) aangesien die doel van 'n kwalitatief interpretatiewe studie op *verstehen* (kwalitatiewe verstaan, waarde-georiënteerdheid) val (Bednarek-Gilland, 2015:25; Mertler, 2009:10; Willis, 2008:259; Henning, 2007:9). Die belangrikheid van hierdie handeling hou verband met 'n ingesteldheid dat kennis deur deelnemers aan dié studie se intensies, betekenisgeving, oortuigings en selfbegrip gekonstrueer word en nié deur *erklären* (kwantitatiewe verduidelikings) nie. In hierdie geval beskik konstruktiewe interaksie met deelnemers oor die potensiaal om hul individuele realiteitservaring (Maree, 2009:59) te verstaan in terme van persoonlike perspektiewe oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, verduideliking(s) aangaande onderrig-en-leerpraktyke rondom die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente vanuit die leerder se omgewing en onderrig ondersteuningsmateriaal. Aangesien

voorvermelde geanker is in die plaaslike konteks (Hays & Singh, 2012:4) is daar geensins gepoog om navorsingsbevindinge van die onderhawige studie te veralgemeen nie (vgl. par. 1.8). Die klem val eerder op beskrywing asook die ontdekking/verstaan van deelnemers se implementering van 'n spesifieke fenomeen (Egbert & Sanden, 2014:93), naamlik sosiale en omgewingsverantwoordelikheid jeens omgewingskwessies (kyk tabel 2.1). In hierdie opsig beoordeel Hammersley (2013:13-14) hermeneutiese verstaan as 'n leerproses wat bevorder word deur dialoog tussen die navorser en dit wat probeer verstaan word. Die kennerstatus van navorsers word agterweë geskuif deurdat die in- en meeleef van onderriggebeure vir kwaliteit en diepte rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid belangrik word (Maree, 2009:51).

'n Interpretatiewe benadering wat deur 'n kwalitatiewe metodologie onderlê word, beklemtoon ook dat betekenisgewing aan 'n fenomeen gekoppel word aan die perspektiewe wat deelnemers daaraan heg (Minichiello & Kottler, 2010:13). Die erkenning van individuele verskille tussen mense is dus van besonder belang binne 'n interpretivistiese paradigma. In hierdie studie is deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke in terme van graadspesifieke omgewingskomponente vanuit die leerder se omgewing vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid en die gebruik van onderrig- en leerondersteuningsmateriaal in konteks geanaliseer om uit te vind watter betekenis onderwysers heg aan sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Sodanige ingesteldheid toon raakpunte met Gibbons, Limoges, Nowotheny, Schwartzman, Scott, en Trow (1994:3) se opvatting dat vlak twee (*mode two*)¹³ kennis beslag vind in 'n spesifieke konteks wat met

¹³ Alhoewel dié verwysing vanuit 'n 'ouer' bron kom, is dit relevant binne die konteks van hierdie kwalitatiewe studie. As navorser beklee ek huidig 'n bevoorregte posisie as akademikus aan 'n tersiêre instelling waar vlak een (*mode one*) kennis die norm is. Volgens Gibbons *et al.* (1994:3) word probleme en oplossings op dié vlak vanuit 'n akademikus se bevoorregte posisie aangespreek. 'n Bepaalde hiërargie ondersteun selfs die status quo rondom kennisproduksie wat ineengevleg is met 'n positivistiese en reduksionistiese verwysingsraamwerk. In teenstelling hiermee verteenwoordig 'n vlak twee (*mode two*) metode van kennisproduksie interaksie met ander en word kennis sosiaal gekonstrueer (Gibbons *et al.*, 1994: vii). Die aanname wat hieruit voortvloei, is dat kenniskonstruering op vlak twee (*mode two*) binne die werklikheid en alledaagse funksionering van mense plaasvind en dat daar meer as een werklikheid bestaan vanweë sosiale interaksie. As sodanig word daar nie deur dié kwalitatiewe studie gesteun op 'n vlak een (*mode one*) ingesteldheid jeens deelnemers van hierdie studie se pedagogiese praktyke rondom die onderrig-en-leerpraktyke van omgewingsinhoud ter bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie, maar eerder op 'n vlak twee (*mode two*) ingesteldheid. Vanuit hierdie verwysingsraamwerk is dit moontlik om deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke deur interaksie en binne 'n gegewe konteks te verklaar om sodoende betekenis daaraan te kan verleen. Die aanname van so 'n pragmatiese posisie rondom deelnemers aan dié studie se onderrig-en-praktyke jeens sosiale en omgewingsverantwoordelikheid plaas my ingesteldheid as navorser buite 'n positivistiese (reduksionistiese) raamwerk.

hierdie onderhawige studie deelnemers se natuurlike milieu (die klaskamer) verteenwoordig.

Vir die versekering van 'n akkurate en onbevooroordeelde verteenwoordigende siening van deelnemers se ervaring(s) oor die fenomeen, waarsku Klotz en Lynch (2007:58) navorsers om mense – met ander woorde deelnemers aan 'n studie - nie as objekte te hanteer nie. Bogdan en Biklen (2007:39) is meer spesifiek in hul waarskuwing wanneer hulle sê “If you treat people as ‘research subjects’, they will act like research subjects, which is different from how they usually act”. Om hierdie rede is die navorsingsterrein deur my as navorser met die nodige empatie betree, soos verwag word van interpretatiewe navorsers (Bednarek-Gilland, 2015:24-27).

4.3.3 Navorsingsbenadering

Aangesien die fenomeen (“dit wat verskyn”) afhanklik is van die konteks - die leefwêreld - waarin dit afspeel (Alerby, 2000:208), staan die individu sentraal tot 'n fenomenologiese studie (O'Leary, 2014:138). Daarom voer Lawthom en Tindall (2011:4) sowel as Johnson en Christensen (2012:48) aan dat die doelwit van 'n fenomenologiese studie daarop berus dat die deelnemer se leefwêreld deur 'n navorser betree moet word vir grondige begripsvorming oor hul perspektiewe en ervarings.

Vir Wang (2008:269) gaan die verstaan van die verskynsel/fenomeen gepaard met omvattende beskrywings van die essensiële strukture daarvan. Hieruit dan die standpunt dat navorsers binne 'n fenomenologiese raamwerk die manier waarop mense hul wêreld verstaan en daarin optree, wil sien (waarneem) en toereikend wil beskryf (O' Leary, 2014:139).

Omdat die onderrig-en-leerpraktyk van deelnemers rakende omgewingskomponente vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fenomeen bestudeer word, wil ek deelnemers se leef-ervarings, gedagtes en gevoelens van dié verskynsel in hul leefwêreld (die klaskamer) duidelik sien en toereikend deur woorde beskryf. Plaaslik individuele deelnemerstemme – nie net 'n teoretiese beskrywing nie – geniet voorkeur vir 'n beter begripsvorming oor die fenomeen onder bestudering

(Collingridge & Grantt, 2014:393). Hierdie studie wil dus spesifiek 'n verbinding tref tussen dit wat beleidspersepsie is oor die fenomeen en dit wat op grondvlak deur deelnemers van hierdie studie gerapporteer (beleef) word. In hierdie geval word klaskamerwaarnemings en onderhoude as geskik beoordeel om 'n meer ingeligte begrip te verkry van deelnemers se betekenisgewing aan die fenomeen wat bestudeer word (Collingridge & Grantt, 2014:393). Hierdie strewe is noodsaaklik omdat ontdekkende navorsing die fokus plaas op die bestudering van 'n weinig nagevorste fenomeen (Creswell, 2014:20; Hays & Singh, 2012:4) en wat ingebed (begrens) is (Miles *et al.*, 2014:11).

4.4 STUDIEPOPULASIE EN STEEKPROEF

Die seleksie van deelnemers vir hierdie kwalitatiewe studie is bekom deur die uitvoering van 'n doelgerigte (*purposive*) steekproef (vgl. par. 4.4.1).

4.4.1 Doelgerigte steekproef

Layder (2013:126), Leedy en Ormrod (2010:147) asook Fraenkel en Wallen (2008:99) is van mening dat die keuse van deelnemers vir kwalitatiewe navorsing 'n weldeurdagte aangeleentheid behoort te wees. In aansluiting hierby stel O'Leary (2014:183) dit dat die doel van deelnemerkeuse gerig moet wees op: 1) 'n bepaalde reikwydte om sodoende van 'n spesifieke populasie te kan praat, 2) groot genoeg moet wees om ruimte te skep vir verlangde analisering en 3) klein genoeg moet wees om maklik te beheer. In die lig van voorvermelde is dit verstaanbaar dat 'n doelgerigte seleksie van deelnemers een van die mees algemene en eenvoudigste seleksiemetodes van kwalitatiewe navorsing (Leedy & Ormrod, 2010:147) is. Die aanname is dat die navorser deelnemers selekteer van wie daar op 'n betekenisvolle manier geleer kan word oor die spesifieke area van ondersoek (Curtis *et al.*, 2014:29; O'Leary, 2014:186).

'n Bykomende voordeel van 'n doelgerigte steekproef is die aanbeveling van Lapan *et al.* (2012:253), Johnson en Christensen (2012:236), Fletcher en Plaoyiannaki (2011:176) sowel as Patton (2002:244) dat die grootte van die steekproef vir 'n

kwalitatiewe navorsing afhang van dit wat die navorser wil weet, die doel van die ondersoek, dit wat benutbaar is, die geloofwaardigheid van die studie en die beskikbare tyd vir afhandeling van die navorsing. Daarom beskou Patton (2002:46) die doelwit van 'n doelgerigte steekproef as die insameling van ryke en relevante inligting wat lig werp op vrae wat gestel word. Leedy en Ormrod (2010:96) plaas die klem waar dit hoort deur te sê: “Qualitative researchers tend to select a few participants who can best shed light on the phenomenon under investigation”.

Die rol van die navorser in die seleksie van deelnemers is ook van kardinale belang met die uitvoering van 'n doelgerigte steekproef. In hierdie geval stel Wagner, Kawulich en Garner (2012:93) dit dat die navorser se eie ervaring, vorige navorsing en vindingrykheid 'n toepaslike rol vervul met die identifisering van die mees geskikte deelnemers deur die uitoefening van 'n bepaalde seleksiekriteria om te voldoen aan die kriteria van verteenwoordiging.

Vir hierdie studie berus die aanvaarding van 'n doelgerigte steekproef op die navorser se oortuiging en ervaring as dosent in LO aan die Fakulteit Opvoedingswetenskappe (NWU: Potchefstroomkampus). Die geselekteerde groep deelnemers wat vir graad 10 LO gee, kan daarom inligting verskaf wat navorsingsrelevant sal wees met betrekking tot die primêre navorsingsvraag (vgl. par. 1.5). Daar is ook besluit om te verseker dat die samestelling van deelnemers voldoen aan die kriteria van verteenwoordiging van daardie groep onderwysers wat LO in graad 10 binne die Tlokwe munisipale area van die Dr Kenneth Kaunda Munisipale Distrik onderrig (Leedy & Ormrod, 2010:147).

Die volgende kriteria het as verwysingsraamwerk vir die selekteringsproses gedien: deelnemers moet LO as vak in graad 10 onderrig en moet by magte wees om of Afrikaans of Engels as onderrigmedium te gebruik omdat ek as navorser nie Setswana, die kommunikasietaal in die Tlokwe munisipale area, magtig is nie. Alhoewel nasionaliteit¹⁴, geslag, onderrigmedium sowel as spesialisingsveld nie in oorweging geneem word met hierdie studie nie, word dit wel aangeteken (kyk tabel

¹⁴ Suid-Afrika het vier amptelike rasgroepe: Swart, Kleurling, Indiër/Asiër en Wit (Statistiek Suid-Afrika, 2013:3).

4.1). Met hierdie profiel in gedagte en nadat toestemming verkry is van die Etiekkomitee van die NWU (Potchefstroomkampus) (kyk bylaag A), is 'n toestemmingsbrief om dié studie uit te voer aan die Distriksdirekteur van die Departement van Basiese Onderwys in die Dr Kenneth Kaunda Munisipale Distrik van Noordwes gerig (kyk bylaag B). Hierdie toestemmingsbrief van die Distriksdirekteur is gebruik om skoolhoofde van dieselfde streek te nader om die navorsingsdoelwit en -prosedures uit te spel (kyk bylaag C). Voornemende graad 10 LO-onderwysers as toekomstige deelnemers van dié studie is hierna geïdentifiseer aan wie die navorsingsdoelwitte en -prosedures insluitende die hantering van data op 'n mondelinge en skriftelike manier uitgespel is (kyk bylaag D). Nadat deelnemers deeglik oor die doel en die verloop van dié navorsing ingelig is, is ondertekende toestemming van elke individuele graad 10 LO-onderwyser verkry wat hul bereidwillig tot deelname aan dié studie verklaar het (kyk bylaag D). In geheel is sewe graad 10 LO-onderwysers wat beide geslagte verteenwoordig by hierdie studie betrek.

Tabel 4.1: Biografiese besonderhede van deelnemers.

Deelnemer	Nasionaliteit	Geslag	Onderrig medium	Spesialiserings veld	Huidige taakooreenkoms
AA	Blank	Vrou	Engels	Sportwetenskap met 'n Nagraadse Onderwysertifikaat in LO	LO Grade 10, 11 & 12
BB	Blank	Vrou	Dubbelmedium	Toerisme en Besigheidstudies met 'n Nagraadse Onderwysertifikaat in LO	LO Graad 10 & Toerisme Graad 11
CC	Blank	Man	Afrikaans	Geskiedenis en Bybelkunde	LO Graad 10
DD	Blank	Man	Dubbelmedium	Tegnies	LO Grade 9 en 10

Deelnemer	Nasionaliteit	Geslag	Onderrig medium	Spesialiserings veld	Huidige taakooreenkoms
EE	Kleurling	Man	Dubbelmedium	Rekeningkunde, Ekonomie en Bedryfseconomie met 'n Gevorderde Onderwysertifikaat in LO	LO Graad 10; Afrikaans Graad 11 & Bedryfseconomie Graad 12
FF	Swart	Man	Engels	Liggaamlike Opvoeding & Setswana	LO Grade 9-11
GG	Kleurling	Vrou	Engels	LO en Besigheidstudies	LO Graad 10, Wiskunde Graad 11

4.5 VERLOOP VAN NAVORSING

Nadat deelnemers geselekteer is, het beplanning rondom die uitvoering van hierdie kwalitatiewe studie plaasgevind. Aangesien navorsing beskou word as 'n sistematies beplande proses (O'Leary, 2014:2; Leedy & Ormrod, 2010:2), is daar besluit om na elke tweede waarnemingsessie onderhoude met deelnemers te voer. Hierdeur kon 'n gesonde balans met my akademiese verpligtinge aan die NWU (Potchefstroomkampus) gehandhaaf word. Melding moet gemaak word dat die verpligte Werkgeïntegreerde Leerperiode (WIL)¹⁵ vir voorgraadse onderwyserstudente aan die NWU (Potchefstroomkampus) gelyklopend plaasvind met voorafgeskeduleerde klaskamerwaarnemings en onderhoudsvoering met deelnemers aan dié studie. Deur genoemde werkswyse kon data-oormoed (vgl. par. 4.7.1.1.2) in terme van klaskamerbesoeke en onderhoudvoering voorkom word.

¹⁵ Hierdie praktiese onderwysessie het ten doel om student-onderwysers in staat te stel om praktykgebaseerde kennis te verwerf en te demonstreer. Dit geskied binne professionele onderwyspraktiseringskonteks en is gebaseer op die teoretiese, akademiese en opvoedkundige kennis soos verwerf tydens die formele opleidingsprogram.

Tabel 4.2 verskaf 'n pragmatiese uiteensetting van die wyse waarop te werk gegaan is met die implementering van die kwalitatiewe data-leweringsprosesse by skole.

Tabel 4.2: Skedule rakende die verloop van kwalitatiewe data-leweringsprosesse.

TYD?	AKTIWITEIT?	DOEL VAN AKTIWITEIT?
17-26 Maart 2014	Aanvanklike gesprekke met skoolhoofde van plaaslike hoër- en sekondêre skole in die Tlokwe Munisipale Area.	Die daarstel van 'n vertrouensverhouding en indiepte gesprekvoering oor die doel van navorsing.
28 Maart - 07 April 2014	Skool vakansie	
08-16 April 2014	Tweede ontmoeting met skoolhoofde van plaaslike hoër- en sekondêre skole in die Tlokwe Munisipale Area waarna gesprekvoering met vakhoofde gevolg het.	Identifisering van graad 10 LO-onderwysers en gesprekvoering rondom klasbesoeke, onderhoude en die aanbieding van onderwerpe onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.
18-21 April 2014	Skole sluit vir Paasnaweek	
22-24 April 2014	Teksboodskappe en e-pos herinneringe aan vakhoofde en reeds geïdentifiseerde deelnemers. Individuele gesprekvoering met deelnemers AA, BB en CC.	Hierdie boodskappe was tweeledig: Eerstens om LO-vakhoofde by sommige skole te herinner aan gesprekvoering met hul graad 10 LO-onderwysers rondom deelname aan my navorsingsprojek en ten tweede om reeds geïdentifiseerde onderwysers te verwittig van die ooreenkoms betreffende die in kennis stel van klasbesoeke.

TYD?	AKTIWITEIT?	DOEL VAN AKTIWITEIT?
25 April 2014	Individuele gesprekvoeringe met deelnemers DD, EE, FF & GG vóór die begin van die skoolvakansie.	Bekendstelling aan navorsingsprosedure. Belangrike punte soos die etiese kode vir navorsing, demokratiese onderhandelinge van klaskamerbesoeke en onderhoudsvoering insluitende die ondertekening van deelnemertoestemmingsbriewe.
29 April- 04 Mei 2014	Skoolvakansie	
05 Mei 2014	Teksboodskappe, ná-skoolse telefoonoproepe en e-posse aan deelnemers AA, BB, CC, DD, EE, FF en GG.	Herinnering aan deelnemers vir die beskikbaarstelling van tydsroosters sodat beplanning gedoen kan word rondom klaskamerbesoeke.
06 Mei-26 Mei 2014	Aanvang van klaskamerwaarnemings en onderhoudsvoering by skole A, B, C, D, E, F en G.	Waarneming van onderrig-en-leerpraktyke en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

4.6 KWALITATIEF KONSTRUERENDE DATASTRATEGIEË /- METODES

Merriam (2009:2), 'n pionier op die gebied van kwalitatiewe navorsing, stel dit:

“Qualitative inquiry which focuses on meaning in context requires a data collection instrument that is sensitive to underlying meaning when gathering and interpreting data”.

Om reg te laat geskied aan hierdie opmerking, stel Malterud (2001:483) dit pertinent dat kwalitatiewe navorsingsmetodes gerig is op die sistematiese versameling, organisering en interpretasie van tekstmateriaal soos bekom deur onderhoude (semi- en gestruktureerd) en waarneming. 'n Uitstaande kenmerk van kwalitatiewe navorsing is dat dit steun op die gebruik van multi-metode strategieë om 'n indiepte begrip van deelnemers se perspektiewe in hul natuurlike opset te ontwikkel (Hammersley, 2013:27). Aangesien waarnemings en onderhoude as belangrike datakonstrueringstrategieë/metodes van kwalitatiewe navorsing beskou word (Leedy & Ormrod, 2010:146; 2005:144), kom dit daarop neer dat daar selde gesteun word op statistiese voorstellings en grafieke soos in kwantitatiewe navorsing die gebruik is.

Om data rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te bekom, is daar besluit op gestruktureerde klaskamerwaarnemings (vgl. par. 4.6.1) en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering (vgl. par. 4.6.2) wat kenmerkend is van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp (vgl. par. 1.9). Die besluit om op hierdie twee datakonstrueringstrategieë/metodes te konsentreer is nie per toeval nie, maar 'n kombinasie van hierdie twee metodes verskaf 'n spesifieke perspektief op die fenomeen wat bestudeer word. Om die fenomeen vanuit verskillende perspektiewe te bestudeer tesame met die moontlikheid om die bevindinge te bevestig, dra by tot die geldigheid en betroubaarheid van die data en bevindinge (vgl. par. 4.9.5). Hierdie afbakening van kwalitatiewe datakonstrueringstrategieë/metodes vir dié studie is in lyn met Lichtman (2006:13) se aanbeveling dat daar eerder gekonsentreer word op 'n klein hoeveelheid inligtingsbronne wat in diepte bestudeer kan word eerder as 'n oppervlakkige en oorsigtelike bestudering van 'n wye reeks inligtingsbronne.

Vervolgens word die datagenereringstrategieë/metodes wat met hierdie onderhawige kwalitatiewe studie geïmplementeer is, interpreterend toegelig.

4.6.1 Waarnemings

Vogt *et al.* (2012:72) sowel as Nieuwenhuis (2007a:84) beoordeel waarnemings as 'n belangrike tegniek van kwalitatiewe data-insameling omrede dit 'n binne-perspektief verskaf van 'lewende' gebeure in die sosiale werklikheid. Selfs Hammersley (2013:11) beveel aan dat waarnemings belangrik is om vas te stel wat in die natuurlike milieu (*in situ*) gebeur. In hierdie geval dien waarnemings as 'n luukse omdat dit volgens Shulman (2014:341) dit moontlik maak om tot beter insae te kom oor die volle kompleksiteit van onderrig. Selfs O'Sullivan (2006:252) beoordeel klaskamerwaarnemings as relevant omdat dit simplistiese aannames rakende die onderrig- en-leerkwaliteit verhoed. Daarom berus die geskiktheid van waarnemings as 'n data-konstrueringstegniek volgens Curtis *et al.* (2014:132) op die volgende voordele: 1) ekologiese geldigheid wat 'n direkte waarneming van gedrag in die natuurlike opset bevoordeel, 2) kan maklik verbind word met ander data-konstrueringsmetodes om geldigheid van 'n studie te versterk, 3) ontdekking van die onverwagte omdat die navorser die navorsingsveld betree sonder vooraf vasgestelde klassifikasies en of kategoriserings en 4) vergemaklik die bekom van data wat andersins nie moontlik is nie.

In die lig van bostaande, inaggenome navorsingsdoelwit twee (vgl. par. 1.6), beskou ek waarnemings as die mees aangewese instrument om deelnemers van hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke eerstehands te ervaar. Hierdie ingesteldheid maak dit net maklik om werklike klaskamer-ervarings en -realiteite hermeneuties en fenomenologies te beleef. Afgesien van voorgenoemde voordele rondom die beleefde konteks van deelnemers, beskik die kombinerings van waarnemings met onderhoudsvoering oor die potensiaal om my as navorser te help met die weergee van 'n holistiese interpretasie oor deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke rondom die fenomeen onder bestudering. Hierdie benaderingswyse, inaggenome O'Leary (2014:230) se opmerking dat dit wat mense sê hulle doen en dit wat hulle in

werklikheid doen van mekaar verskil, maak dit noodsaaklik om klaskamerwaarnemings aan te vul met onderhoudsvoering.

In die lig van voorafgaande paragrawe, beoordeel binne die konteks van dié studie, omsluit die begrip sosiale werklikheid die ontplooiing van pedagogiese gebeure in deelnemers se natuurlike milieu, naamlik hul LO-klaskamer. Daarom beskou Barbie en Mouton (2001:295) waarnemings as voordelig omdat dit die waarnemer help om vertrouwd te raak met die eenheid wat waargeneem word. Gray (2009:397) sluit hierby aan deur waarnemings te omskryf as “an opportunity to get beyond people’s opinions and self interpretations of their attitudes and behaviours, towards an evaluation of their actions in practice”, gerig op spesifieke handeling. Hierdie handeling veronderstel die daadwerklike pedagogiese gebeure wat volgens Merriam (2009:120-121) sowel as Gray (2009:403) binne enige waarnemingsopset - so ook die klaskamer - plaasvind:

- Die fisiese opset/ruimte (uitleg en bronne).
- Deelnemers (omskrywing van betrokkenes, die getal betrokkenes, relevante karakters van deelnemers, organisering van deelnemers, patrone van interaksie, rigting van kommunikasie patrone).
- Aktiwiteite en interaksies (verskeidenheid en volgorde van aktiwiteite, interaksie tussen mense en die aktiwiteit en onder mekaar, norme en regulasies rondom die aktiwiteite en interaksies, die tipe aktiwiteit of die gewone).
- Objekte (meubels en die posisionering daarvan).
- Gesprekvoerings/handeling (inhoud van gesprekvoering, wie luister?, wie praat?).
- Doel (die aktiwiteite wat uitgevoer moet word).
- Gevoel (emosies wat beleef word in ’n spesifieke konteks).
- Subtiele faktore (informele en onbeplande aktiwiteite).

- Waarnemergedrag (rolvervulling).

Dit is in die graad 10 LO-klaskamer van deelnemers waar bogenoemde aksies op 'n sistematies, beplande en formele wyse (Curtis *et al.*, 2014:131) met behulp van 'n waarnemingsprotokol (Creswell, 2007:134) deur my as navorser bekom is, wat ryke beskrywings van die spesifieke konteks (Vogt *et al.*, 2012:69) vergemaklik.

Mertler en Charles (2011:194) beskryf die essensie van waarneming soos volg: "Observation, as a means of collecting qualitative data, involves carefully watching and systematically recording what you see and hear in a particular setting". Vir my fokus klaskamerwaarnemings binne die konteks van hierdie studie nie op wat deelnemers sê en/of voorgee wat hulle doen gedurende die pedagogiese handeling oor die fenomeen onder bestudering (vgl. par. 4.3.3) nie, maar eerder op hoe hul sodanige komponente integreer met die ontplooiing van hul les. Daarom, en omdat die opstelling van onderhoudsvrae vir kwalitatiewe vrae in *situ* geformuleer word (Cohen *et al.*, 2007:173), word gestruktureerde klaskamerwaarnemings (O'Leary, 2014:232) as die primêre strategie van data-generering vir dié studie beoordeel. Deur gestruktureerde klaskamerwaarnemings kon deelnemers se onmiddellike gedrag binne die raamwerk van hul onderrig-en-leerpraktyke verstaan word. Om oorhaastige beoordelings rakende deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke te vermy (Hopkins, 2008:77) is daar so ver moontlik twee klaskamerbesoeke by elke deelnemer afgelê. Die rede hiervoor was tweeledig, naamlik 1) om deelnemers meer gerus te stel oor my teenwoordigheid in hul klaskamers en 2) 'n meer objektiewe verslaggewing van deelnemers se waargenome klaskamerpraktyke te verseker. Die tweede klaskamerbesoek aan deelnemers het telkens as aanduiding gedien dat die waarnemingsessies interpretiewelik versadig is.

Die data wat deur die twee gestruktureerde waarnemingsessies van elke deelnemer, behalwe DD, (vgl. par. 5.4.1.4) verkry is, is deur my as navorser vertolk (kyk bylaag E) waarna die samestelling van onderhoudsvrae gevolg het.

4.6.1.1 *Uitdagings rondom klaskamerwaarnemings*

Benewens die verskeie voordele wat klaskamerwaarnemings vir hierdie studie inhou, mag die uitdagings wat daarmee gepaard gaan nie blindelings geïgnoreer word nie. Baker en Lee (2011:1437-1438) beklemtoon drie nadele wat eie is aan dié metode. Ten eerste is hulle van mening dat die neiging by navorsers kan bestaan om subjektiewe oordele uit te spreek oor klaskamerpatrone. So byvoorbeeld kan vooroordeel teenoor ras en geslag daartoe bydra dat klaskamerwaarnemings noodwendig anders deur die navorser beleef mag word. Die tweede nadeel het te doen met die navorser se teenwoordigheid en die effek daarvan op deelnemers. Dit kan geantisipeer word dat die teenwoordigheid van die navorser die deelnemer se gedrag, houding en ander gevoelens asook dié van leerders positief en/of negatief mag beïnvloed. Derdens kan klaskamerwaarnemings tydrowend wees deurdat 'n groot hoeveelheid tyd afgestaan word aan die versameling en analisering van data, wat mag lei tot die verontagsaming van deelnemerperspektiewe.

Behalwe vir bogenoemde uitdagings vestig Seidman (2006:43) ook die aandag op die magsposisie wat formele hekwagte soos onder andere onderwysers beklee. Gedurende gesprekvoering met skoolhoofde waar die doel van hierdie navorsing aan hulle uitgespel is, is dit telkemale gestel dat onderwysers die reg tot toegang van 'n buitestaander tot hul klaskamers het (vgl. par. 1.15).

Om bogenoemde uitdagings rakende klaskamerwaarnemings vir dié studie te oorkom, is definitiewe maatreëls in plek gestel. Klaskamerwaarnemings is byvoorbeeld op 'n sistematiese en beplande wyse uitgevoer (vgl. par. 4.6.1.2), die navorser se rol tydens klaskamerwaarnemings is uitgespel (vgl. par. 4.6.1.4) en aandag is gegee aan navorserrefleksiwiteit (vgl. par. 4.10). Selfs in die geval waar klaskamerbesoeke nie volgens die vasgestelde tyd toegestaan is nie, is begrip vir die situasie getoon.

4.6.1.2 Die uitvoering van klaskamerwaarnemings

Aangesien die doel van klaskamerwaarnemings gebaseer is op die bekom van inligting wat gebruik kan word in opvolggesprekke met deelnemers (Richards & Farrell, 2011:92), is na deeglike oorweging besluit om eerder 'n neutrale en nie-deelnemende waarnemersrol teenoor deelnemers te openbaar. Aangesien hierdie tipe waarnemingsingesteldheid teenoor deelnemers en hul klaskamerpraktyke voordele inhou omdat daar geensins ingemeng word met hul onderrig-en-leerpraktyke nie (O'Leary, 2014:232), is besluit op die gebruik van 'n gestruktureerde klaskamerwaarnemingstaat met 'n afmerkkontrolelys as ondersteuningsmiddel (kyk tabel 4.2). Die rede hiervoor is dat 'n kontrolelys sintuiglike waarnemings rakende die konteks en die beskrywing van klaskameraktiwiteite met betrekking tot die onderrig-en-leerpraktyke en verbandhoudend leergebeure rondom die fenomeen wat nagevors word, kan vergemaklik (Moore, Lapan & Quartaroli, 2012:257). So 'n ingesteldheid teenoor deelnemers van hierdie studie skep ruimte om die waarnemingsproses as 'n leergeleentheid te beoordeel (Glesne, 2011:60) wat deelname aan klaskameraktiwiteite verhoed (O'Leary, 2014:232; Hays & Singh, 2012:224; Maree, 2009:85).

'n Aangepaste waarnemingstaat gebaseer op dié van Christiaans (2006) wat reeds goedgekeur en vir betroubaarheid en geldigheid getoets is, is verder in sub-kategorieë verdeel (Leedy & Ormrod, 2010:148) om sintuiglike waarnemings tydens die evalueringsproses van die onderrig-en-leerproses te vergemaklik. As sodanig verwys die term waarnemingstaat binne die raamwerk van hierdie studie na spesifieke aspekte soos onderrigmedium, klaskamer-uitleg, onderrig-en-leerpraktyke, interaksie(s) tussen deelnemers en leerders, die leeromgewing, deelnemer- en leerderrolle tydens die onderrig-en-leerproses, onderrig-ondersteuningsmateriaal, emosies soos bespeur tussen die onderwyser en leerders sowel as die aard van tuiswerkopdrag(te)/opvolgaktiwiteite. Omdat daar gestreef is om akkurate inligting oor voorgenoemde aangeleenthede te bekom, is die waarnemingstaat wat vir elke individuele deelnemer tydens elke waarnemingsessie ingevul is, nie vooraf met deelnemers bespreek nie. Die rede hiervoor is dat deelnemers self besluit het gedurende watter periode ek hulle moet besoek.

Kategorieë vir klaskamerwaarnemings soos uitgelig deur Christiaans (2006:119-231) met die byvoeging van subkategorieë soos gebaseer op my literatuurstudie oor leerderbegeleiding en -ondersteuning (Killen, 2010) sowel as die pedagogiese beginsels van LO (Nel, 2014c:7-10), is as geskik gevind om deelnemers se klaskamerpraktyke rondom lesonderwerpe wat die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel, te beoordeel.

Die vlak van elke deelnemer se onderrig-en-leerpraktyk in terme van bostaande is geëvalueer aan die hand van onderstaande vlakbeskrywers:

- Nie-bevredigend.
- Bevredigend.
- Goed.
- Uitstekend.

Behalwe dat my fokus op die waarnemingstaat dit vir my moontlik gemaak het om al my sintuie in te span, is daar ook gelet op onderlinge opmerkings tussen leerders en selfs die interaksie tussen leerders en die onderwyser. Notas wat die pedagogiese gebeure in die klaskamer beskryf, is deur kernwoorde en frases op die waarnemingstaat opgeteken. Aan die einde van elke waarnemingsessie is kernwoorde en frases onmiddellik tot meer gedetailleerde omskrywings omgeskakel.

Melding moet gemaak word dat daar gedurende klaskamerwaarnemings geensins aandag geskenk is aan leerders met spesiale onderrig- en leerbehoefte nie. Die verwerking van die navorser se waarnemings word in paragraaf 5.5 beskryf.

Tabel 4.3: Uittreksel van waarnemingstaat. Aangepas uit Christiaans (2006:119-231)

SUBKATEGORIE-INHOUDE		Nie bevreëdigend	Bevreëdigend	Goed	Uitstekend	WAARGENOME KLASKAMERPRAKTYKE
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> ○ Word leerders se belangstelling rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gewek? ○ Is lesdoelwitte visueel en/of mondelings aan leerders bekend gemaak? 					
Onderrig- en leerfase	○ Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur 'n toepaslike onderrig-en-leerstrategie vir leerders ontsluit?					
	○ Is die klaskameratmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> ○ bevorderlik vir leerderdeelname? ○ bevorderlik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? 					
	○ Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheidskennis, -waardes en -vaardighede?					
	○ Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?					
	○ Vraagstellings: <ul style="list-style-type: none"> ○ Is vraagstellings gerig op die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? ○ In watter formaat vind terugvoering op leerderreaksie plaas? 					
Afloopfase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? ○ Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitend waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 					

4.6.1.3 *Analisering van tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite oor die spesifieke lesonderwerp*

Die analise van tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite vir elke les word as ondersteunende sekondêre data-insamelingstegnieke tot klaskamerwaarnemings beskou. Hier is grootliks daarop gekonsentreer of die onderwyser ná elke les aan leerders tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite gegee het en wat die formaat daarvan was.

Aangesien die fokus van assessering vir LO as 'n voortdurend beplande proses van identifisering, versameling en die interpretering van inligting oor leerders se vordering behels (SA, DBO, 2011a:30), word tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite noodsaaklike assesseringsaktiwiteite. Dit dien 'n veelfasettige doel, naamlik die bepaling van leerders se bekwaamheid rondom die toepassing van spesifieke kennis, vaardighede en waardes met betrekking tot lewensvaardigheidsonderwerpe vir die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Dit veroorsaak dat die proses – hoe leerders kennis, vaardighede en waardes van toepassing maak op verskillende lewensvaardigheidsleersituasies wat as beplande leerderaktiwiteite aan hulle voorsien word – meer waardevol raak as die kwantifiseerbare produk ('n summatiewe punt).

Om die volhoubaarheid van lewensvaardige kennis, waardes en vaardighede vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as 'n proses te beleef, verg dit van LO-onderwysers om te verseker dat leerders leerderaktiwiteite nie as 'n eenmalige proses (Rooth, 1997:43) ervaar nie. Inteendeel, die funksionaliteit van leerderaktiwiteite wat verband hou met die bevordering van lewensvaardighede oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid behoort gekoppel te word aan toepaslikheid, relevansie sowel as betekenisvolheid. Hierdie handeling (toepaslikheid, relevansie en betekenisvolheid) mag nie vereng word tot die oordra van kennis (teorie) vanaf die onderwyser na die leerder nie. Volgens Conderman, Bresnahan en Pedersen (2009:125) behoort die formatiewe doelwit van leerderaktiwiteite gerig te word op die bewusmaking van leerders van hul vordering betreffende 'n (lewens)vaardigheidsaspek. Na aanleiding hiervan behoort die strukturering van lewensvaardighedsaktiwiteite as 'n doelbewuste opvoedende

handeling beskou te word. Leerders behoort met die uitvoering van hierdie lewensvaardigheidsaktiwiteit(e) denkend en handelend op te tree. Die bemeestering van hierdie handelinge is noodsaaklik alvorens leerders die groeuprojek, 'n verpligte formele assesseringstaak, uitvoer. Selfs die aard van projekte gaan nie net oor die byhou van 'n punt nie. Inteendeel, dit dien as 'n bewys dat die leerder daartoe in staat is om kennis en vaardighede te kan toepas (SA, DBO, 2011a:35).

Aangesien omgewingsaspekte binne sosiale en omgewingsverantwoordelikheid sterk beklemtoon word, kan lewensvaardigheidsonderrig en leerderaktiwiteite nie losgemaak word van die plaaslik bekende omgewing nie (SA, DBO, 2011a:5). In hierdie konteks dien die LO-klaskamer as die mikrokosmos-leerwêreld waar die graad 10 LO-onderwyser die leerder van geleentheid moet voorsien om vir die eise van die makrokosmos-wêreld voor te berei. Lewensvaardigheidsleerderaktiwiteite vervul dus 'n belangrike rol vir die voorbereiding van leerders om die verworwe kennis, vaardighede en waardes binne bepaalde situasies in hul omgewings (sosiaal en natuurlik) te kan demonstreer wanneer dit van hul verlang word. Mohamed (2006:36) se verduideliking dat demonstrasie verwys na 'n uitkoms eerder as die toekenning van 'n punt, verskaf meer duidelikheid waar die klem behoort te val met die uitvoering van lewensvaardigheidsleerderaktiwiteite, naamlik:

- wat die leerder in staat is om te doen met dit wat hy/sy weet; en
- wat die leerder se oortuiging en motivering is met die demonstrasie van die
- aksie/begrip/vaardigheid.

Voorafgaande bring mee dat lewensvaardigheidsonderrig en leerderaktiwiteite rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid 'n gesonde balans verg tussen summatiewe en formatiewe assessering. Hierdie argument word ondersteun deur LO-beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a:30) wat dit duidelik stel dat kwantitatiewe assesseringstegnieke oordeelkundig gebruik moet word in die assessering van leerderprestasie binne LO om te voorkom dat hierdie oorwegend vaardigheidsgedrewe vak te teoreties gedrewe word. Sommige aktiwiteite is prakties van aard en behoort aan die leerders die geleentheid te bied om die

leuensvaardighede op 'n praktiese manier te beleef. Dit is duidelik dat die graad 10 LO-onderwyser se leuensvaardighedsleerderaktiwiteite vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk tabel 2.1) doelgerig, doelbepalend en doelmatig beplan moet word. Indien hierdie aksies die ankerpunte vir leuensvaardighedsleerderaktiwiteite oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid word, mag leerders die inhoudelike as toepaslik, relevant en betekenisvol beleef. Nieuwoudt (1998:57) verwys na hierdie belewenis van leer as 'n aktiwiteit 'van-binnen-na-buite' omdat leerders dit wat hulle leer vir hulself kan toe-eien.

Die bestudering van leuensvaardige omgewingskomponente soos kennis, waardes en vaardighede vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid behoort 'n aanduiding te gee waar die graad 10 LO-onderwyser die klem plaas. Die vlakke van kognitiewe vraagstellings mag ook 'n aanduiding gee van graad 10 LO-onderwysers se ingesteldheid teenoor die omgewingsgerigte onderwerpe (sosiaal en natuurlik) vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Die evaluering van leuensvaardighedsleerderaktiwiteite oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, inaggenome die veranderinge wat deur die KABV LO-dokument vir graad 10 voorgeskryf word, mag ook 'n aanduiding bied in watter mate sodanige veranderinge beslag vind in die klaskamer.

Die belangrikheid van groepprojekte, soos reeds aangedui, word nie net vervat in die opteken van 'n punt nie. Volgens KABV-dokumente behoort dit leerders se perspektiewe te artikuleer oor huidige sosiale aangeleenthede wat 'n negatiewe impak het op plaaslike en/of globale gemeenskappe (SA, DBO, 2011a:4). Ontleding van projekte mag 'n beter insig verskaf oor tot watter mate leerders in staat is om hul verworwe kennis, vaardighede en houdings soos opgedoen deur leuensvaardighedsleerderaktiwiteite te demonstreer in die ondersoek en prosesvaardigheid in verband met die aanspreek van negatiewe sosiale en omgewingsaspekte.

4.6.1.4 Navorser se rol tydens klaskamerwaarnemings

Aangesien navorsers oor die algemeen beskou word as 'n buitestaander of indringer (Mouton, 1996:149), beveel Creswell (2014:97) aan dat navorsers tydens die proses van data-insameling respek moet betoon rakende die (navorsings)plek en, waar moontlik, onderbrekings tot die minimum te beperk. Dit is om hierdie redes dat daar besluit is om 'n nie-deelnemende (waarnemer)-rol te openbaar tot datakonstruering (Lindlof & Taylor, 2011:149). Daarom is my teenwoordigheid binne die klaskamer beperk tot dié van 'n nie-deelnemende party in die onderrig-en-leerproses van deelnemers. Vogt *et al.* (2012:68) stel hierdie rol ook gelyk aan dié van 'n natuurlike waarnemer waar die navorser sy invloed op deelnemers tot die minimum beperk. Daar is dus tydens klaskamerwaarnemings van die onderrig-en-leerproses geen vrae aan deelnemers gestel nie. My rol as navorser is gedurende hierdie proses beperk tot die van 'n luisteraar.

Net soos Beets (2007) klaskamerwaarnemings aangewend het vir doelgerigte ontsluitings met sy studie oor 'assessering vir leer' in Geografieklasse, is daar met dié studie gefokus op die fyner nuanses van onderwyser-leerder interaksie en betekenisgewing van onderrig- en leerhandelinge oor die lewensvaardige omgewingskomponente vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO. Die klaskamerrealiteit (die mikro-konteks) word as ideaal beoordeel om kwaliteit antwoorde op hierdie handelinge te bekom. Hiervolgens kan die konteks sowel as die pedagogiese praktyke wat deelnemers van hierdie studie besig, holisties waargeneem word. Holisties word hierdie gelykgestel aan aktiewe leerdergesentreerde leer wat leerders sal bemagtig met leerbekwaamhede rondom kennis, waardes en vaardighede wat hulle in die werklike lewe kan demonstreer (SA, DBO, 2011a:4).

Alhoewel 'n vooropgestelde kriteria gebruik is om klaskamerwaarnemings meer gefokus te maak (kyk tabel 4.3), is my taak vergemaklik om ook te let op ander faktore wat die pedagogiese handelinge van deelnemers beïnvloed. Tydens klaskamerwaarnemings is notas rondom klaskamerwaarnemings eerstens deur kernwoorde en frases opgeteken en geen waarde-oordele is uitgespreek nie. Hierdie stap is opgevolg deur 'n tweede proses waar kernwoorde en frases so gedetailleerd

as moontlik opgeteken is, wat navorsereflektering op beleefde pedagogiese gebeure vergemaklik het (Denzin & Lincoln, 2013:30).

Ten spyte van kritiek oor die handhawing van 'n afstand teenoor klaskamer-aktiwiteite en die minimalisering van kontak met die verskillende partye in die aanvaarding van 'n nie-deelnemende waarnemingsrol (Lindlof & Taylor, 2011:145), is sintuiglike waarneming rondom klaskamergebeure vergemaklik. Dit word beskou as die eerste stap vir die daarstel van 'n vertrouens- en samewerkende verhouding wat as essensieel beskou word vir die behoud van verlengde en persoonlike kontak met deelnemers in hul natuurlike milieu (Nieuwenhuis, 2007a:84). Bogdan en Biklen (2003:35) huldig die volgende mening: "Qualitative researchers try to interact with their subjects in a natural, unobtrusive and non-threatening manner." Die openbaarmaking van so 'n ingesteldheid teenoor deelnemers van hierdie studie het my taak aansienlik vergemaklik vir die fasilitering van toekomstige opvolgbesoeke.

Klaskamerwaarnemings vir hierdie studie het in 2014 gedurende die tweede skoolkwartaal plaasgevind (kyk tabel 4.2) aangesien die kurrikuluminhoude vir die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid eers in dié kwartaal gedurende weke 4-7 aangebied word (SA, DBO, 2011a:15). Soos reeds vermeld, is daar besluit om deelnemers aan hierdie studie genoeg tyd te gee om hul voete te vind met die implementering van LO-inhoude soos dit sorteer onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die KABV (kyk tabel 2.1).

In samewerking met elke individuele deelnemer is daar besluit om agter in die klaskamer stelling in te neem. Van hier kon deelnemers se pedagogiese praktyke wat hul besig vir die betrokke lesonderwerp wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aanspreek en leerderresponse die beste waargeneem word.

Nadat klaskamerwaarnemings afgehandel is, is dit opgevolg deur semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering.

4.6.2 Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

4.6.2.1 *Inleidende oriëntering*

Met die uitvoering van kwalitatiewe navorsing word daar telkemale gesteun op verbale uitdrukkings van deelnemers (Hammersley, 2013:11). Daarom beoordeel Collingridge en Grantt (2014:392), Boudah (2011:168) sowel as Byrne (2004:182) onderhoude as 'n besondere bruikbare instrument waardeur nuttige inligting betreffende individue se houdings en waardes oor die onderwerp onder bestudering, wat normaalweg nie deur 'n formele vraelys gemeet kan word nie, bekom kan word. In hierdie opsig voer Patton (2002:341) aan dat “qualitative interviews begins with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable, and able to made explicit”. Op sy beurt beoordeel Kvale (2007:87) deelnemer-interpretasie as die mees waardevolle instrument vir kennisproduksie oor die gesitueerde gelokaliseerdheid.

Ook Cohen *et al.* (2007:349) is van mening dat onderhoude deelnemers in staat stel om hul interpretasie van die wêreld waarbinne hulle hul bevind bekend te maak sowel as om hul gevoelens betreffende aangeleenthede vanuit hul perspektief te verduidelik. Om hierdie rede berus 'n kwalitatiewe onderhoud volgens Kvale (2007: xvii) sowel as Bogdan en Biklen (2007:103) op die onbevange ontvouing van persone se ervarings deur hul eie woorde alvorens enige wetenskaplike verduidelikings gemaak word.

Die voordeel van semi-gestruktureerde onderhoudsvoering is dat dit 'n mate van gestruktureerdheid voorsien aangesien dit sentreer rondom sleutelvrae soos verkry vanuit klaskamerwaarnemings (Mitchell & Jolley, 2013:301). 'n Bykomende voordeel met die gebruik van semi-gestruktureerde onderhoude is dat die navorser een of meer individueel gefokuste vrae vir duidelikheid aan deelnemers kan stel (Leedy & Ormrod, 2010:188). Dit kan dus gestel word dat daar gedurende semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude gekonsentreer word op vrae of kwessies wat ontdek en verstaan moet word rakende deelnemers se oortuigings, persepsies of betekenis wat hulle heg aan die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO soos bekom uit klaskamerwaarnemings.

4.6.2.2 *Uitdagings rondom onderhoude*

Benewens die feit dat onderhoude vir 'n fenomenologiese studie volgens Creswell (2007:140) in 'n tydrowende proses kan ontaard, wys O'Leary (2014:221) op nog twee bykomende uitdagings vir dié metode. Die eerste uitdaging hou verband met deelnemer-identifisering aangesien onderhoude gebaseer is op betekenisgewing wat deelnemers heg aan die belewing van 'n fenomeen (Seidman, 2006:9). Die tweede uitdaging hou verband met die navorsersrol; 'n ingesteldheidshouding wat tot uiting kom gedurende die onderhoudsproses. Creswell (2007:141) stel voor dat navorsers in hul interaksie met diegene (deelnemers) wat by onderhoude betrek word 'n gedragspatroon in ooreenstemming met wedersydse respek moet beoefen.

Rakende die identifisering van deelnemers is daar besluit op 'n doelgerigte selekteringsproses (vgl. par. 4.4.1) om te verseker dat betekenisvolle inligting ingewin word rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Vir die daarstel van 'n gerespekteerde verhouding teenoor deelnemers van hierdie studie is addisionele etiese nasorg getref met die uitvoering van alle semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude (vgl. par. 4.6.2.3).

4.6.2.3 *Uitvoering van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude*

Kwalitatiewe data word gewoonlik gegeneer deur woorde en of beelde (Fraenkel & Wallen, 2008:422-423; Le Roux, 2005:180; Kothari, 2004:97). Die generering van woorde en of beelde kry hul beslag in natuurlike omgewings in stede van statistiese veralgemenings. Onderhoudsvoering is dus gerig op die insameling van kwalitatiewe data wat beslag vind in die manifestering van menslike handeling (woorde en beelde) soos beleef binne 'n spesifieke werklikheid. Daarom is dit verstaanbaar waarom Kvale (2007:7) sowel as Silverman (2006:118) kwalitatiewe onderhoude beoordeel as 'n geleentheid vir kenniskonstruering.

In die lig van voorafgaande kan kwalitatiewe onderhoudsvoering beskou word as 'n gesprekvoering wat 'n bepaalde doelwit nastreef. Patton (2002:34) stel dit soos volg:

“The purpose of interviewing then is to allow us to enter into the other person’s perspective. Qualitative interviewing begins with the assumption that the perspective of others is meaningful, knowable and able to be made explicit.”

Binne die raamwerk van hierdie kwalitatiewe studie kom deelnemers se beleving oor die onderrig en leer van graadspesifieke omgewingskomponente ter bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as kern-aksie in hul natuurlike milieu ter sprake. In hierdie opsig is die doelwitte van onderhoudsvoering vir hierdie studie vooraf gespesifiseer. Die navorser se rol in hierdie verband is gerig op deelnemers se betekenisgewing aan sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in hul natuurlike milieu (die LO-klaskamer). Betekenisgewing word hier verbind tot die plaaslike, situasie-spesifieke konteks van deelnemers (Alvesson, 2011:19). Nadat onderhoudsdoelwitte gespesifiseer is, is dit opgevolg deur die ontwikkeling van onderhoudsvrae wat direk verband hou met navorsingsdoelwit twee (vgl. par. 1.6). Alhoewel deelnemers van hierdie studie in verskillende sosiale kontekste fungeer (Mitchell & Jolley, 2013:302), kon daar tog algemene basisvrae ná klaskamerwaarnemings vir almal geformuleer word (Leedy & Ormrod, 2010:149). Die volgende vrae is geïdentifiseer uit gebeure en handeling tydens klaskamerwaarnemings en is tydens semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude aan deelnemers gestel:

Tabel 4.4: Vrae aan deelnemers.

ONDERHOUDSVRAAG	DOEL VAN VRAAG
Het u enige offisiële opleiding gehad sedert die implementering van die KABV?	Om vas te stel of die opleiding met betrekking tot LO 'n noemenswaardige bydrae gelewer het (of nie) tot deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid).
Kan u sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in u eie woorde verduidelik?	Om vas te stel of deelnemers oor 'n grondige begrip/kennis beskik oor wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid behels.
Wat beteken sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir u in die konteks van LO?	Om deelnemers se begrip van / oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die konteks van LO te evalueer.

ONDERHOUDSVRAAG	DOEL VAN VRAAG
<p>Hoe beplan / berei u lesonderwerpe voor vir die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid?</p>	<p>Om inligting rakende deelnemers se taakgerigtheid en organiseringsstrategie van hul onderrig-en-leerpraktyke rondom die beplanning van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in te win.</p>
<p>Watter onderrig-en-leerstrategie beskou u as geskik wat die bevordering van kennis, waardes en vaardighede oor sosiale en omgewingsverantwoordelike gedrag by leerders kan versterk?</p>	<p>Om vas te stel of deelnemers daarvan bewus is dat lewensvaardighedsopvoeding (so ook lewens-vaardighedsopvoeding deur LO) sekere onderrig-en leerstrategieë aanhang wat die bevordering van kennis, waardes en vaardighede (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike gedrag) bevoordeel.</p>
<p>Ervaringsleer word beskou as geskik vir lewensvaardighedsopvoeding.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstaan u die konsep 'ervaringsleer'? • Dink aan u onderrig- en leerstrategieë sedert die implementering van die KABV. <ul style="list-style-type: none"> ○ Gebruik u ervaringsleerstrategieë wanneer u omgewingsonderwerpe onderrig om sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te bevorder? 	<p>Hierdie vraag het 'n tweeledige doel. Eerstens wil daar vasgestel word of deelnemers bewus is van ervaringsleer as 'n geskikte onderrig-en-leerstrategie vir lewensvaardighedsopvoeding en of deelnemers tydens hul opleidingsessies deur hul Kurrikulum Adviseurs oor sodanige strategie ingelig is, en tweedens of deelnemers daartoe in staat is om ervaringsleer as 'n geskikte onderrig-en-leerstrategie te beoordeel vir die onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.</p>
<p>Die KABV-dokument wil seker maak dat leerders kennis en vaardighede wat hul bekom, kan toepas op 'n manier wat betekenisvol is vir hul lewens.</p> <p>Verbind u as onderwyser u tot hierdie beleidsaanbeveling wanneer dit kom by die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid?</p>	<p>Om inligting in te win word oor deelnemers se kennis oor aanbevelings van die KABV-dokument en gelyklopend hiermee of sodanige aanbevelings geïnkorporeer word in hul onderrig-en-leerpraktyke (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid).</p>
<p>Die lesonderwerpe vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid word ten nouste verbind met leerders se leefomgewing.</p> <p>Dink u die handboek wat u tans gebruik, bevorder leerders se begrip oor die belangrikheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in hul leefomgewing?</p> <p>Indien JA waarom?</p> <p>Indien NEE waarom nie?</p>	<p>Om vas te stel of deelnemers kreatiewe onderrig-en-leerstrategieë (anders as die handboek) kan aanbeveel wat volgens hulle oor die potensiaal beskik om die teorie-praktyk gaping (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) te vernou.</p>

Om te verseker dat deelnemers bogenoemde onderhoudsvrae korrek interpreteer, is alle semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude deur my as navorser hanteer. Dit rede hiervoor was om te verhoed dat deelnemers in irrelevante en onproduktiewe kommentaar op vrae verval. Hierdeur is die sosiale interaksie tussen my as navorser en deelnemers vergemaklik wat navorsingsrelevante en konteksgebonde inligting bevoordeel. Behalwe dat semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude voordele inhou vir deelnemer-uitgesprokendheid oor hul eie leefwêrelde (Du Preez, 2012:57; Cresswell, 2008:226) bied dit ook 'n geleentheid aan die navorser om nie-verbale uitdrukkings te monitor. Ter ondersteuning huldig Dilley (2004:128) die opmerking dat betekenisgewing aan verskynsels onder bestudering nie net deur feite alleen bevestig word nie. Faktore soos die manier waarop dit gesê word, hoe dit gesê word, wat die luisteraar probeer om te vra of na te luister en dit wat die spreker probeer oordra en of sê (Dilley, 2004:128), geniet ook aandag. Gillham (2000:21) merk op dat duidelikheid deur in-diepte gesprekvoeringe moontlik is aangesien die navorser net op 'n individu konsentreer.

Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude het my as navorser ook in staat gestel om data te bekom wat ek, gebaseer op klaskamerwaarnemings, nie sou kon verklaar het nie. Deelnemer-optrede tydens die onderrig- en leersituasie kan byvoorbeeld slegs begryp word deur na hul rasionaal te luister. Hierdeur is die fel van vooraf vasgestel oordele vermy (Bogdan & Biklen, 2003:232) deurdat onderhoude persoonlik deur my as navorser gevoer en op band vasgelê is. As navorser kon ek deur hierdie aksie eerstehands deelnemers se beleving van die onderwerp onder bespreking ervaar. Hierdie belevingservaring is versterk deurdat daar met die samestelling van vrae voorkom is dat deelnemers eenvoudig konsentreer op 'Ja'- en 'Nee'-antwoorde maar moes fokus op beskrywende en volledige response (Hammersley, 2013:11). In hierdie geval ondersteun die navorser Lichtman (2006:72) se opmerking dat die wese van ondervinding lei tot 'n dieper vlak van begrip oor die betekenisgewing wat deelnemers aan 'n fenomeen heg. Dit kan onomwonde gestel word dat deelnemers se gevoelens en aksies op hul onderrig-en-leerpraktyke moeilik deur net klaskamerwaarnemings bekom sou kon word.

Om afwykings met betrekking tot die beantwoording van vrae te voorkom, is deelnemers op 'n diplomatieuse wyse teruggelei na die vraag. Vir die geslaagdheid van hierdie optrede is sekere sosiale reëls erken en nagestreef. Ritchie en Lewis (2003:147) se aanbeveling dat navorsers 'n aktiewe fasiliteringsrol moet vervul tydens onderhoudvoering en die proses in so 'n mate moet bestuur sonder om deelnemers te intimideer, het oorgeloopt tot die handhawing van ingesteldhede soos:

- navorser-neutraliteit;
- die toepassing van selfbeheersing en selfdissipline tydens deelnemer-respons;
- die daarstel van 'n ontspanne atmosfeer waarbinne deelnemers hul idees, persepsies en motiewe vrylik kon weergee;
- as navorser is deurgaans daarna gestreef om eie reaksies te smoor;
- deelnemers is toegelaat om vrae te vra oor die navorsing; en
- die navorser se kontakbesonderhede is met deelnemers gedeel indien hulle later kontak met my wou maak. Verder was deelnemers toegelaat om vrae te stel voordat met die onderhoudsproses begin is (Leedy & Ormrod, 2010:149; Bogdan & Biklen, 2007:38-39; Kvale, 2007:55; Lichtman, 2006:122-127; Denzin & Lincoln, 2005:144-145; Greef, 2005:299; Kothari, 2004:119; Lankshear & Knobel, 2004:210-211; Legard, Keegan & Ward, 2003:145-146).

Die aanname van voorvermelde ingesteldhede gedurende die onderhoudsproses is gerig op ontdekking. Deelnemers is hierdeur van die geleentheid voorsien om te verduidelik waarom hulle sekere onderrig- en leerpraktyke gedurende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aanhang (Lapan *et al.*, 2012:9). Patton (2002:341) stel dit dan ook onomwonde dat “we interview to find out what is in and on someone’s else’s mind, to gather their stories”. In hierdie geval is deur een-tot-een onderhouds van deelnemers verneem watter betekenis hulle heg aan begeleiding in die onderrig- en leerhandeling rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Deur erkenning te verleen aan voorvermelde vereistes in die onderhoudsproses, is die grondslag gelê vir goeie onderhoudsvoering waardeur denke en gevoelens vir beide die doener (deelnemer) en die waarnemer (navorser) van waarde was (Patton, 2002:405).

Afgesien daarvan dat die navorser LO doseer, is die sewe deelnemers ook as kenners op hul vakgebied beskou. Deur hierdie ingesteldheid kon ek verseker dat die onderhoudsproses met 'n oop en vrymoedige ingesteldheid betree is (Leedy & Ormrod, 2010:157), wat daartoe bygedra het dat ek meer te wete kon kom van konteksgebonde inligting wat verband hou met lewensvaardige omgewingskomponente (kennis, waardes en vaardighede) vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Onderhoudsvoering is in die opsig beskou as 'n doelgerigte poging om navorsingsrelevante data te bekom. In hierdie geval dra deelnemers se perspektiewe en standpunte rakende lewensvaardige omgewingskomponente (kennis, waardes en vaardighede) vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid meer gewig as dié van die navorser.

Kvale (2007:95) se aanbeveling oor die ontdekking van sosiale en emosionele tekortkominge deur navorsers wat hul eie onderhoude transkribeer, is as riglyn gebruik om vroegtydig leemtes tydens die omskakeling van inligting vanaf bandopnames na teksformaat te ontdek en reg te stel vóór die daaropvolgende onderhoud.

Melding moet gemaak word dat daar onder geen omstandighede notas geneem is tydens onderhoudsvoering nie. Die beskikbare tyd ná 'n onderhoudsessie is as 'n ideale geleentheid benut vir die neerstip van refleksienotas rakende gebeure/ervaringe tydens die onderhoudsproses. Die bykomende inligting oor deelnemers se reaksies op onderhoudsvrae is as aanvullend beskou tot hul persepsies (Leedy & Ormrod, 2010:152) rakende die onderwerp onder bestudering. Patton (2002:384) se vraagstellings is as praktiese riglyne ingespan om die reflekteringsproses te vergemaklik. Die onderstaande vraagstellings het die kern gevorm waarom my refleksienotas gesentreer het.

- Hoe het die deelnemer gereageer op vraagstellings?
- Is deelnemers se stemme duidelik hoorbaar en sinvol met terugspeling van onderhoude?
- Word enige dubbelsinnigheid bespeur met die beantwoording van vrae waarvoor meer duidelikheid verkry moet word?

Alle semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, wat ongeveer 30 tot 45 minute geduur het, is op 'n digitale bandopnemer (elektronies) vasgelê vir latere transkribering.

4.6.2.4 Addisionele etiese nasorg rondom semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

Verskeie skrywers (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2008:58; Creswell, 2007:141-142; Flick, 2002:55-59) is dit met mekaar eens dat elke navorser die verantwoordelikheid het om te verseker dat deelnemers teen fisieke en/of emosionele skade, ongemak of gevaar wat mag ontstaan as gevolg van die navorsingsprosedures gevrywaar sal wees. Die onthulling van persoonlike gevoelens deur onderhoudsvoering veroorsaak dat kwalitatiewe navorsing 'n hoogs persoonlike en interpersoonlike vorm aanneem (Kvale, 2007:23; Patton, 2002:407). Dit verg derhalwe van navorsers om binne 'n etiese raamwerk te fungeer. Aangesien semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude soos gebruik in hierdie studie sosiale interaksie tussen die navorser en die deelnemers bewerkstellig (Cohen *et al.* 2011:421), het die navorser hom laat begelei deur die Suid-Afrikaanse Handves van Menseregte om 'n veilige ruimte vir deelnemers te skep (Du Preez, 2012:57) waarbinne hul hul gevoelens vrylik kon weergee (Jansen, 2009:263-264). Aansluitend tot hierdie aangeleentheid is daar met die uitvoering van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude aan die volgende addisionele etiese aspekte gehoor gegee (Bednarek-Gilland, 2014:24; Creswell, 2014:194; Cohan *et al.*, 2011:422; Leedy & Ormrod, 2010:149-152; Ellwood, 2009:42; Bogdan & Biklen, 2007:49-50; Kvale, 2007:8-9; Seidman, 2006:78-85; Denzin & Lincoln, 2005:144-145; Lankshear & Knobel, 2004:210-211; Patton, 2002:407-417):

- Behalwe dat die navorsingsdoel duidelik op die toestemmingsvorm soos versend na deelnemers omskryf is, het ek dit nodig geag om vóór die aanvang van onderhoudsvoering die navorsingsdoelwit weereens aan deelnemers uit te spel.
- Onder geen omstandighede is deelnemers gemanipuleer en mislei deur tydens onderhoudsvoering woorde in hul mond te lê nie;
- 'n Aktiewe strategie van aandag skenk aan deelnemers se response op vrae is toegepas.
- Kulturele verskille en waardes is in ag geneem.
- Deelnemers se waardigheid is beskerm.
- Vooraf vasgestelde tydgleuwe vir onderhoudsvoering is erken en stiptelik nagekom.
- Geen inbreuk is gemaak op die normale onderrig- en leerprogram van skole tydens die uitvoering van onderhoude nie.

4.6.3 Grafiese voorstelling van kwalitatiewe data-konstrueringstrategieë/-metodes

Figuur 4.3 verskaf 'n grafiese voorstelling van die wyses waarop daar te werk gegaan is om kwalitatiewe data vir dié studie te bekom.

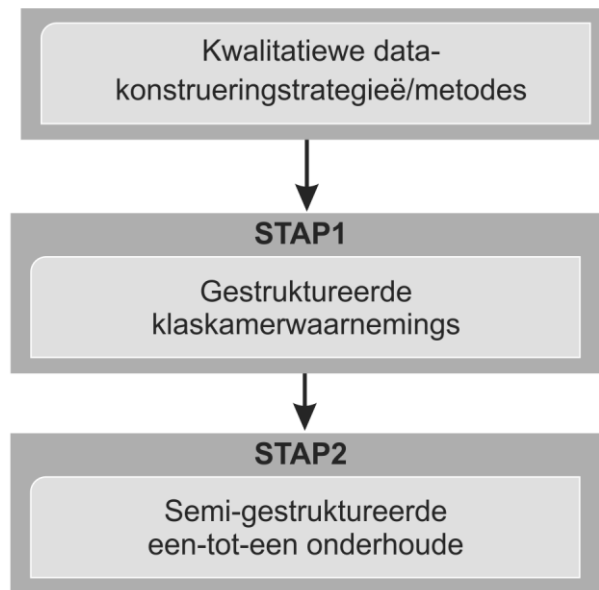


FIG. 4.3: Kwalitatiewe data-konstruering vir dié studie.

4.7 DATA-ANALISE

Bogdan en Biklen (2007:159) se onderskeid tussen data-analise en data-interpretasie behoort deur navorsers verwelkom te word aangesien dit goeie insae verskaf oor wat presies met hierdie onderskeie begrippe bedoel word. Hierdie navorsers omskryf dié begrippe as volg:

“**Analysis** involves working with the data, organizing them, breaking them into manageable units, coding them, synthesising them, and searching for patterns.

Interpretation refers to developing ideas about your findings and relating them to the literature and to broader concerns and concepts.”

Genoemde twee prosesse is belangrike rigtinggewers vir die verwerking, redusering en betekenisgewing aan kwalitatiewe data soos gekonstrueer vir dié studie. Dit moet gemeld word dat data-analise en -interpretasie van gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

sistematies en gelyklopend vir dié studie uitgevoer is, soos dit verwag word wanneer daar gebruik gemaak word van inhoud-analise (Schreier, 2012:1).

4.7.1 Kwalitatiewe analiseringsproses vir dié studie

Kwalitatiewe data-analising word deur Bloomberg en Volpe (2008:96), De Vos (2005:333) sowel as Spencer *et al.* (2003:214) beskryf as 'n proses waardeur orde, struktuur en betekenis gekoppel word aan verkreeë data. Vir Cresswell (2009:184) behels data-analise 'n proses van voortdurende refleksie oor die data, die stel van analitiese vrae en die opstel van notas tydens die verloop van die studie, wat Schreier (2012:21) as 'n aktiewe handeling beskou. Genoemde prosesse kan dan gelykgestel word aan 'n simboliese in- en meeleeft van die navorser met sy/haar verkreeë navorsingsdata.

Data-analise, so ook vir dié studie, beteken letterlik die opbreek van woorde, sinne en paragrawe wat nie net die ken van data maar terselfdertyd ook die verstaan daarvan beklemtoon (Wilkinson & Birmingham, 2003:44). Data-analise vir dié studie is met behulp van Creswell (2014:196) se algemene stappe uitgevoer (kyk figuur 4.4).

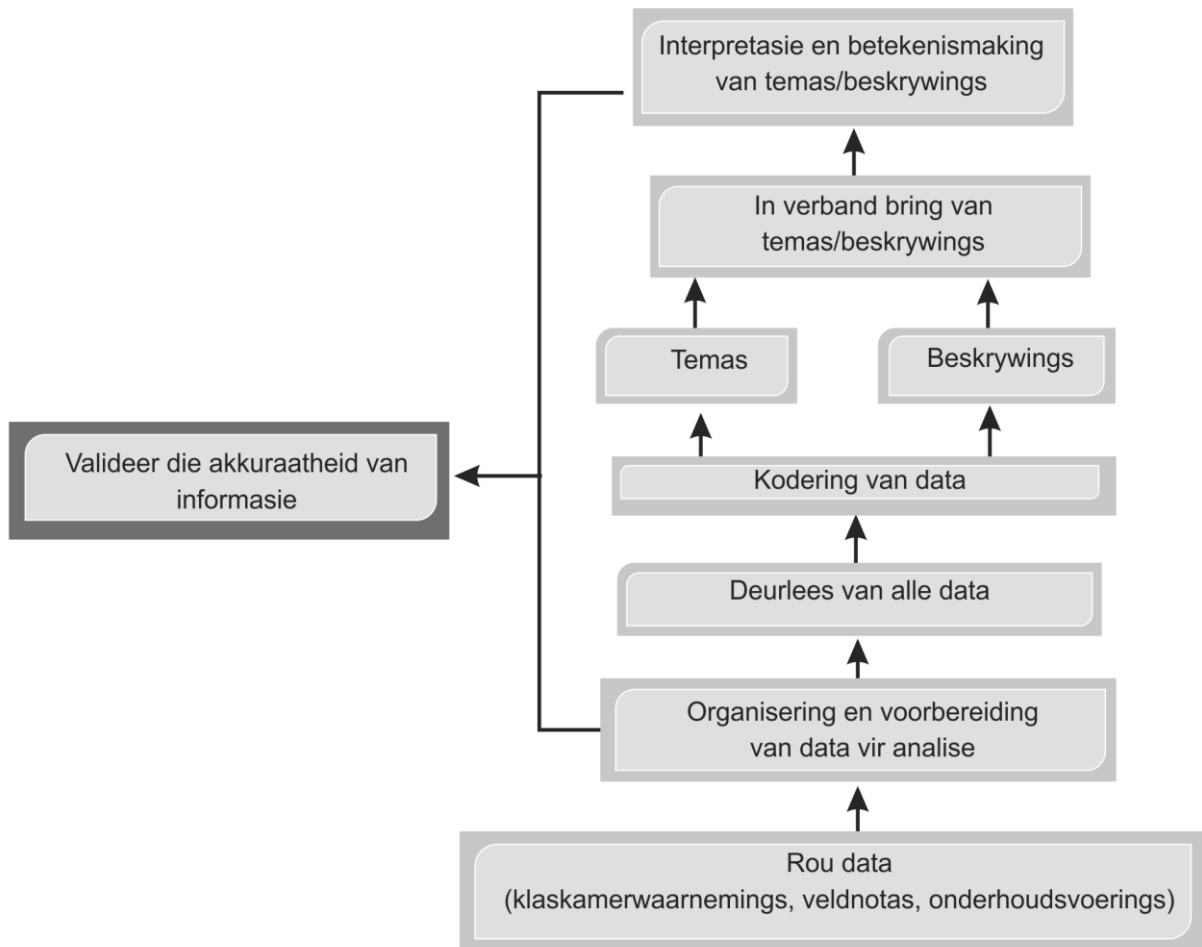


FIG. 4.4: Data-analise in kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2014:196).

Ter ondersteuning van Creswell (2014:196) se lineêre data-analiseringsproses is O’Leary (2014:306), Saldaña (2013:3,8) en Schreier (2012:32) van mening dat kwalitatiewe data ook ’n interaktiewe sikliese proses vereis. Dit beteken dat daar voortdurend heen-en-weer tussen data beweeg word wat die herlees, heroorweging en herbetrokkenheid in data vereis. Sodanige proses het oorgeloop tot die konsolidering van data, insluitende ’n proses van data-kondensering rakende gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, die rapportering oor bevonde kategorieë, subkategorieë en temas wat deur my as navorser self uitgevoer is. Die ontplooiing van genoemde prosesse, wat ’n groter intimiteit met die verkreeë data verseker het, sluit aan by Schwandt (2007:6) se aanname dat data deeglik, sistematies, gedissiplineerd, versigtig en metodologies gedokumenteerd moet word. Merriam (2009:174) ondersteun hierdie beredenering:

“Rather than hiring someone, transcribing your own interviews is another means of generating insights and hunches about what is going on in your data”.

Aangesien data-organisering, -kondensering en -beskrywing die intense betrokkenheid van die navorser verg, noodsaak dit ’n refleksiewe ingesteldheid (vgl. par. 4.10) om te verhoed dat vooropgestelde oortuigings en standpunte (response van deelnemers) verwring word. In hierdie opsig merk Check en Schutt (2012:300) op dat:

“qualitative data analysis seek to capture the setting or people who produced this text on their own terms rather than in terms of predefined (by researchers) measures and hypotheses”.

Hierdeur word dit duidelik gestel dat die akteurs (deelnemers) se beskouing, interpretasie, gevoel en verstaan van die fenomeen onder bespreking belangrik word. Vir hierdie kwalitatiewe studie is voorvermelde handeling met betrekking tot die fasilitering van omgewingskomponente (kennis, waardes en vaardighede) vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid belangrik.

Die deeglike omskrywing van kwalitatiewe data-analise deur Creswell (2014:194-201), Johnson en Christensen (2012:386-388), Saldaña (2011), Leedy en Ormrod (2010:142) Merriam (2009:169-208) sowel as Seidman (2006:117-131) is ook op dié studie van toepassing gemaak. Die riglyne wat geïmplementeer is, sluit in:

- Kwalitatiewe data-analise is ’n deurlopende proses (Nieuwenhuis, 2007c:99-100; Cohen *et al.*, 2011:539). Die navorser reflekteer voortdurend op uitdrukkings, verhoudings en verbintenisse met elke deelnemer gedurende die data-insamelingsproses. Die soeke na ooreenkomste, verskille, temas, konsepte en idees vorm deel van hierdie proses.
- Analise begin met die deurlees van alle data wat daarna verdeel word in kleiner en betekenisvolle eenhede.
- Data-segmente of eenhede word georganiseer binne ’n sisteem wat oorwegend vanuit die data voortspruit. Met betrekking tot gestruktureerde

klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude het ek hoofsaaklik deduktief gewerk maar ook induktief waar nuwe subkategorieë geskep is vanuit deelnemers se ervaringe oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hierdeur is die opinies en ervaringe van deelnemers wat nie deduktief aangespreek is nie op 'n induktiewe wyse aangevul. Rakende die gestruktureerde klaskamerwaarnemings is bestaande subkategorieë soos dit verskyn op die gestruktureerde klaskamerwaarnemingslys geselekteer (kyk tabel 4.3), asook toepaslike aspekte uit my verstaan van lewensvaardighedsopvoeding in die algemeen (vgl. par. 2.5). Betreffende semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude is bestaande kategorieë geselekteer uit die doel van vraagstellings (kyk tabel 4.4) insluitende toepaslike aspekte wat verband hou met my begrip van lewensvaardighedsopvoeding in die algemeen (vgl. par. 2.5).

- Dit is belangrik dat deelnemer-refleksies met analise erken word. Om vooroordeel aan die kant van die navorser te voorkom, is gesteun op 'n proses wat bekend staan as *bracketing* (die plaas van vooropgestelde idees tussen hakies) toe data vir die eerste keer deurgelees is (Merriam, 2009:25; Creswell, 2007:59; Draper, 2007:78; Litchman, 2006:13). Verder, om korrektheid en volledigheid van transkripsies te verifieer, is gesteun op die dienste van 'n onafhanklike kenner op die gebied van kwalitatiewe ontleder binne die Fakulteit van Opvoedingswetenskappe (NWU: Potchefstroomkampus).
- Die resultaat van analise is die gevolg van hoë-orde sintese in die vorm van 'n beskrywende beeld, temas of diepte voorskyn van 'n selfstandige (substantiewe) teorie.

Boudah (2011:230) stel dit egter dat die koderingsproses voortdurend beïnvloed word deur data-insameling. Om hierdie rede gaan temas ('n uitvloeisel van kodering, kategorisering en of analitiese refleksie) (Saldaña, 2013:14) gebuk onder voortdurende aanpassings omdat daar heen en weer tussen data beweeg word totdat 'n duidelike struktuur van wat ondersoek word, verkry is. Dit is dan

verstaanbaar waarom Merriam (2009:176) verwys na kwalitatiewe data-analising as 'n

“complex process that involves moving back and forth between concrete bits of data and abstract concepts, between deductive and inductive reasoning, between description and interpretation”.

Alhoewel dit blyk dat kwalitatiewe data-analise-prosesse, anders as statistiese analise, geen gedefinieerde einde het nie (Lichtman, 2006:165), is dit moontlik om deur konstante vergelykings van die verskillende databronne 'n punt te bereik wanneer daar gesê kan word ‘*Dit is genoeg!*’ (Seidman, 2006:55). Hierdie standpunt, aldus Beets (2007:36), is belangrik want hierdeur kan voorkom word dat interpretasies gemaak word waarvoor daar nie werklik stawende bewyse is nie. O’Leary (2004:174) sowel as Cresswell (2008:257) verwys na hierdie proses waar geen aanvullende nuwe kennis bygevoeg kan word tot bestaande interpretasies nie (met inbegrip van die kategorieë en temas van hierdie studie), as versadigingspunt.

4.7.1.1 *Metode van data-analise*

4.7.1.1.1 Gestruktureerde klaskamerwaarnemings

Waargenome klaskamerpraktyke is volgens 'n deduktiewe sowel as 'n induktiewe vergelykende proses (Merriam, 2009:175-176) tot betekenisvolle eenhede gekondenseer (Miles *et al.*, 2014:12). Sodanige prosesse is aan die hand van die subkategorieë soos uiteengesit op die gestruktureerde waarnemingstaat (kyk tabel 4.3) uitgevoer.

4.7.1.1.2 Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

Alhoewel Partington (2003:113) die mening toegedaan is dat daar geen formele- / praktiese metode vir die analise van kwalitatiewe data bestaan nie, huldig Patton (2002:434) die volgende standpunt: “Analysts have an obligation to monitor and report their own analytical procedures and processes as fully and truthfully as

possible". Cohen *et al.* (2007:461) stel op hulle beurt voor dat daar volstaan moet word by 'n metode wat geskik is vir die doel van data-analise (*fitness for purpose*). Met hierdie studie is daar besluit op inhoud-analise van elke individuele onderhoudsvoering. Die algemene koderingstegniek wat met dié studie tot semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsdata geïmplementeer is en nie losstaan van figuur 4.3 nie, word in die volgende paragrawe uiteengesit.

Gedurende die eerste stap is die groot hoeveelhede rou data wat deur semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude met die sewe deelnemers bekom is, tot betekenisvolle eenhede gesif. Woorde, frases en sinsgebruike van elke individuele onderhoud is op 'n deduktiewe en induktiewe wyse tot betekenisvolle eenhede omskep. Die basiese patroon van werkswyse was die vermindering van data deur dit noukeurig deur te lees en betekenisvolle gedeeltes tussen hakies te plaas, wat nie net oorlading voorkom het nie (Johnson & Christensen, 2012:93), maar wat dit moontlik gemaak het vir die herroeping en toevoeging van spesifieke nuanses en die betekenis van nie-verbale aksies soos stemtoon wat nog vars in my geheue vasgevang was. Deur erkenning te gee aan nie-verbale aksies/houdings/gedragspatrone soos dit in elke individuele onderhoudsvoering beleef is, kon die getranskribeerde teks meer volledig aangevul word. Hierdeur kon 'n holistiese weergawe van elke deelnemer se betekenisgewing aan lewensvaardige omgewingskomponente (kennis, waardes en vaardighede) met betrekking tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid weergegee word. Ek kon gevolglik vroegtydig vertrou raak met die data sowel as met spesifieke nuanses van elke individuele onderhoud (May, 2011:153-154). Hierdie data-analiseringsproses van elke individuele deelnemer is ondersteun deur herhaaldelik te luister na opnames sowel as die herhaaldelike deurlees van die getranskribeerde tekste vir die vasstelling van spesifieke woorde, frases, sinne en paragrawe wat 'n relevante verbinding met die fenomeen onder bestudering getoon het. Direkte aanhalings soos woorde, frases en sinsgebruike wat gegenerer is tydens semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering en nie uitdrukings wat deur die navorser bygevoeg is nie (Wiersma & Jurs, 2009:249), is ook oorwegend gebruik. Hierdie werkswyse korreleer met beide 'n deduktiewe en induktiewe analiseringsproses deurdat kategorieë en subkategorieë vanuit die data voortspruit (Merriam, 2009:15-16).

Alle kategorieë (met eienskappe en dimensies) en die ooreenstemmende sub-kategorieë in die getranskribeerde tekste is ook met mekaar vergelyk. Basies is daar gesteun op Merriam (1998:17) se verwysing na 'n konstant-vergelykende metode van data-analise. Hierdie proses kom daarop neer dat kategorieë met mekaar vergelyk word vir die bepaling van ooreenkomste en verskille en indien nodig is sommige kategorieë geëlimineer. Hierdie sorgvuldige werkwyse, waar lees en herlees die mantra geword het van stap een, het die heuristiese verstaanproses rondom deelnemers se sienswyse van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid verhelder (Malterud, 2001:486).

Bogenoemde werkwyse het bygedra tot die identifisering van vier hooftemas (vgl. par. 5.5).

Aangesien hierdie fenomenologiese studie beskrywend van aard is (vgl. par. 1.7.2.3), word temas wat uit die data-analise proses voortspruit en wat 'n refleksie op die leefwêreld van deelnemers is (Saldaña, 2013:176) verder gegroepeer in kategorieë en sub-kategorieë wat aan dieselfde vereiste voldoen. Vir hierdie doel is dié vraag deurgaans gestel: *Hoe pas die temas, kategorieë en subkategorieë bymekaar om 'n beskrywende beeld te verskaf oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid wat in dié studie bestudeer is?*

Die derde stap behels die rapportering van georganiseerde temas (vgl. par. 5.5).

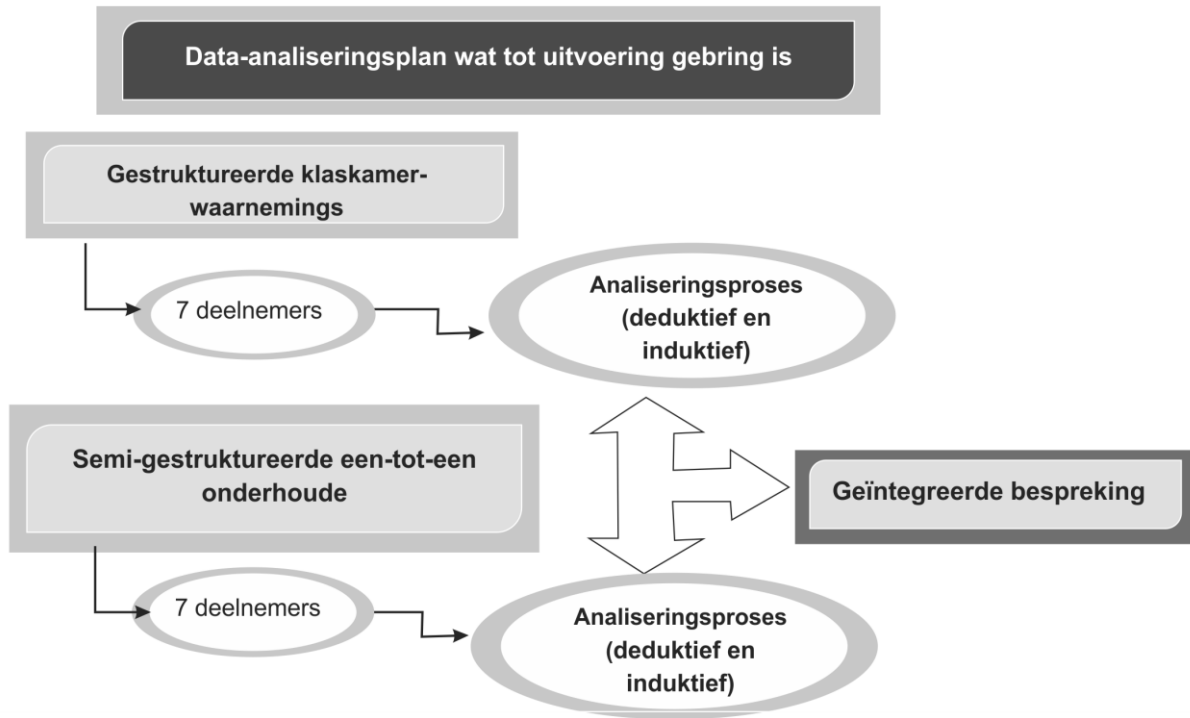


FIG. 4.5: Kwalitatiewe data-analiseringsplan.

4.8 HANDGEBASEERDE KODERING (*manual coding*)

Skrywers soos onder andere Saldaña (2013:26) ondersteun die uitvoering van handgebaseerde kodering rakende kleinskaalse studies deur die volgende opmerking: “There is something about manipulating qualitative data on paper and writing codes in pencil that give you more control over and ownership of your work”. In die lig van dié opmerking en omdat hierdie studie binne die bestek van ’n kwalitatiewe navorsingsmetodologie uitgevoer is waarby sewe deelnemers betrek is (vgl. par. 4.4.1) en waar net een fenomeen bestudeer is (vgl. par. 4.3.3), is besluit om die kodering van die kwalitatiewe data soos verkry uit gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude, op ’n sistematiese en gekontroleerde handgebaseerde wyse uit te voer. Die basiese patroon van werkwyse wat gedurende handgebaseerde kodering vir hierdie studie gebruik is, is volgens die stappe soos uitgelig deur paragrawe 4.7.1.1.1 en 4.7.1.1.2 uitgevoer.

Soos reeds verduidelik, is alle waargenome klaskamerpraktyke geanaliseer volgens die subkategorieë soos uiteengesit op die gestruktureerde waarnemingstaat (kyk tabel 4.3).

Omdat 'n tematiese benaderingswyse sentraal staan tot 'n fenomenologiese studie is alle data soos bekom vanuit semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude geanaliseer aan die hand van die betekenis wat deelnemers aan onderhoudsvrae heg (Miles *et al.*, 2014:8). Hierdie inligting is gekombineer met data soos verkry vanuit gestruktureerde klaskamerwaarnemings. Die volgende riglyne soos voorgestel deur O'Leary (2014:300), Cresswell (2014:185; 2008:257; 2007:148); Hays en Singh (2012:5), Mertler en Charles (2011:128), Bogdan en Biklen (2007:159), De Vos (2005:333) asook Spencer, Ritchie en O'Connor (2003:214) is as volg geïmplementeer:

- Getranskribeerde tekste van alle semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude is sorgvuldig deurgelees om 'n holistiese beeld van inhoud en konteks te verkry.
- Organisering, sortering, identifisering en vermindering van versamelde data tot beheerbare eenhede.
- Deur 'n proses van intense kodering is onderwerpe in kategorieë en subkategorieë saamgevoeg.
- Omskakeling van kategorieë in temas (Saldaña, 2013:14; Seidman, 2006:125).
- Temas wat geïdentifiseer is vir rapporteringsdoeleindes is in 'n logiese volgorde georganiseer (Saldaña, 2013:179).
- Die uitvoer van verduidelikings van en betekenisgewing aan die getranskribeerde teks na aanleiding van temas.
- In die rapportering van die data wat verkry is deur semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude is opmerkings van deelnemers verbatim aangehaal om bevindinge toe te lig, te beredeneer en/of te staaf (Leedy & Ormrod, 2010:97;

Creswell, 2009:193; Bloomberg & Volpe, 2008:95; Kvale, 2007:56; Ritchie, Lewis & Elam, 2003:320). Weens vertroulikheid en ooreenkomstig etiese riglyne (vgl. par. 1.16) is geen persoonlike en of identifiseerbare besonderhede van deelnemers weergegee nie.

4.9 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID AS KWALITEITS-KRITERIA BINNE KWALITATIEWE NAVORSING

Volgens Miles *et al.* (2014:9) word geldigheid en betroubaarheid as belangrike komponente beskou om die effektiwiteit van navorsing te verseker.

Die definisie van geldigheid wat algemeen gebruik word, is dat 'n instrument meet wat dit veronderstel is om te meet (Leedy & Ormrod, 2005:28); met ander woorde, neem navorsers waar wat hulle dink of veronderstel is om waar te neem? Vogt *et al.* (2012:324) is die mening toegedaan dat indien navorsers daarin misluk om geldigheidsaspekte in hul navorsingsprojek(te) in te werk dit die navorsingsbevindinge kan bevraagteken.

Vogt *et al.* (2012:323) se kategorieë van geldigheid is vir hierdie studie gebruik. Volgens dié skrywers verwys interne geldigheid na die relevansie van die ontwerp en die bewyse wat verkry is vanuit die studieterrein om belangstellingsvrae te beantwoord. Binne die konteks van dié studie is erkende van aangesig-tot-aangesig navorsingsmetodes (vgl. par. 1.9) gebruik om navorsingsinligting oor die fenomeen onder bestudering op 'n sistematiese wyse (Schreier, 2012:27) te bekom. In die lig hiervan is die volgende geldigheidsaspekte rondom dié strategieë gevolg:

4.9.1 Interne geldigheid van die gestruktureerde waarnemingstaat

Die inhoudsgeldigheid van die waarnemingstaat (kyk tabel 4.3) is ondervang deur items wat uit die literatuur (Hoofstuk 2 en 3) voortgespruit het. Om die geldigheidsinhoud van dié waarnemingstaat verder te verseker is dit aan onderrig- en leerspesialiste aan die NWU (Potchefstroomkampus) voorgelê vir kritiese

kommentaar. Hulle kritiese kommentaar en dié van my studieleiers op item-inhoude is in alle gevalle in die waarnemingstaat ingewerk. Aanvullend tot inhoudsgeldigheid is die gesigsgeldigheid van dié waarnemingstaat verseker. Soos reeds verduidelik, is hierdie waarnemingstaat na onderrig- en leerspesialiste verwys vir hul kritiese kommentaar om die verstaanbaarheid van items, die taal en uitsetting te lewer. Die vraelys self is deur 'n taalpraktisyn uit Afrikaans na Engels vertaal en taalversorg.

4.9.2 Interne geldigheid van gestruktureerde klaskamer-waarnemings

Die geldigheid van waarnemings is verseker deur die betroubaarheid, geloofwaardigheid en bevestigbaarheid daarvan. Daar is ook vertrouwe geplaas in die navorser se bekwaamheid van leswaarnemings en -analises wat strek oor 'n tydperk van vyf jaar (2010-2014) gedurende die WIL-sessies vir voornemende onderwysstudente aan die NWU (Potchefstroomkampus). Interne konsekwentheid is verder verhoog deur die intydse voltooiing van elke deelnemer se waarnemingstaat en hul insette, wat die akkuraatheid van waarnemings verseker.

4.9.3 Interne geldigheid van semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

Betreffende die identifisering van deelnemers vir hierdie studie is interne geldigheid verseker deurdat willekeurig besluit is op die ontplooiing van 'n doelgerigte (vgl. par. 4.4.1) steekproefneming. Die identifisering van deelnemers wat betekenis- en navorsingsrelevante inligting oor die fenomeen onder bestudering kon verskaf, was noodsaaklik. Hier is weer gebruik gemaak van onderrig- en leerspesialiste om die inhouds- en gesigsgeldigheid ten opsigte van items, die taal en uitsetting te verseker. Die onderhoudsvrae is deur 'n taalpraktisyn uit Afrikaans na Engels vertaal en taalversorg en is deurgaans in die taal van deelnemers se voorkeur gestel. Onderhoude is op band vasgelê vanwaar dit verbatim getranskribeer is. Sensitiwiteit is deurgaans openbaar met die transkribering en ontleding van onderhoudsdata; 'n proses wat Vogt *et al.* (2012:323) na verwys as interferensiegeldigheid. Daarom, en om sodoende die geldigheid van transkripsies te verseker, is gebruik gemaak van 'n

kenner op die gebied van transkripsies om te verseker dat volgens protokol opgetree is. Konstruktiewe een-tot-een gespreksessies is ook op 'n gereelde basis met my promotor en medepromotor gevoer om die geloofwaardigheid rondom die interpretasie en fasilitering van data te verseker. Hierdie data is dan ook beskikbaar vir 'n onafhanklike persoon om te ondersoek, te evalueer en te interpreteer.

4.9.4 Lidkontrole: kwaliteitsversekering van interne geldigheid ten opsigte van gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude

Deelnemerverifiëring vervul 'n waardevolle kontroleringsfunksie vir die versekering van geloofwaardigheid, aanneembaarheid en vertroulikheid van bevindinge. Hierdie verifiëringsproses plaas die klem op deursigtigheid wat die interne geldigheid van 'n kwalitatiewe studie versterk. Volgens McMillan en Schumacher (2010:300) word die interne geldigheid van kwalitatiewe navorsing bepaal deur die mate van die navorser en deelnemers se interpretasies en betekenis oor/van 'n verskynsel. Selfs Johnson en Christensen (2012:394) is die mening toegedaan dat die erkenning van deelnemerkommentaar oor interpretasies die geloofwaardigheid van bevindinge versterk.

Le Grange (2001:90) se aanbeveling dat terugvoering oor interpretasies, waarnemings en data aan deelnemers belangrik is vir die eliminerings van wan- en of misinterpretasies, skep die veronderstelling dat optekening van data nie as 'n geslote proses beskou mag word nie. Volgens Johnson en Christensen (2012:394), Zuber-Skerritt (2012:8), McMillan en Schumacher (2010:300) sowel as Nieuwenhuis (2007a:86) word die interne geldigheid van kwalitatiewe navorsing juis bepaal deur die mate waartoe navorsers en deelnemers se interpretasies en betekenis van 'n verskynsel ooreenstem. Daarom is O'Toole en Beckett (2013:103) van mening dat deelnemers die nodige insae moet kry in data wat versamel is oor hul plek en hul storie en hul intellektuele eiendom. Dieselfde skrywers (ibid: 103) voer aan dat navorsers nie alles aan deelnemers bekend hoef te maak nie. Hieronder val veral persoonlike aantekeninge en voorgevoelens as intellektuele eiendom van die navorser wat as 'n werk in wording ('*work in progress*') beskou word.

Lidkontrole, beide ten opsigte van getranskribeerde tekste (gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude) is as verifiëringsmetodes gebruik om die geloofwaardigheid, betroubaarheid en aanneemlikheid van resultate te versterk. Bevindinge rondom die ervarings tydens elke klaskamerwaarnemingsessie en die transkribering van onderhoude is in die konteks van deursigtigheid wel met deelnemers bespreek, maar die interpretasie van my bevindinge, gegewe dat dit 'n werk in wording was, sal aan deelnemers beskikbaar wees na die afhandeling van hierdie studie.

Soos reeds gemeld, het portuurgroep-ondervraging deur studieleiers (promotors en medepromotors) wat as 'duiwelsadvokate' opgetree het (Babbie & Mouton, 2001:277), telkemale gelei tot hersiening van persepsies, strategieë sowel as die ontleding van navorsingsdata soos bekom van deelnemers.

By wyse van samevatting: lidkontrole ten opsigte van getranskribeerde tekste is as verifiëringsmetodes gebruik om die geloofwaardigheid, betroubaarheid en aanneemlikheid van resultate (kwalitatief) te versterk. Openlikheid en algehele deursigtigheid is as belangrike betroubaarheidsmaatstawwe vir dié studie beskou en word deur etiese riglyne ingesluit (vgl. par. 1.16).

4.9.5 Triangulering

Triangulering beteken eenvoudig dat verskillende aanvullende bronne van dataversameling gebruik word om die betroubaarheid van 'n studie te versterk (Cohen *et al.*, 2011:195; Creswell, 2007:191; 2003:196; Malterud, 2001:487).

Met die uitvoering van dié studie, gegewe dat voorafgeskeduleerde klaskamerbesoeke daartoe mag gelei het dat deelnemers aan dié studie hul onderrig-en-leerpraktyke spesiaal mag aangepas het vir die navorser wat geldige gevolgtrekkings kon beïnvloed (Yin, 2012:13), is gestreef om hierdie probleem te ondervang deur te konsentreer op verskillende ondersoektegnieke: gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude oor die fenomeen onder bestudering (kyk figuur 4.6). Die inkorporering van hierdie twee stappe van datakonstruering het nie net bygedra tot die kristallisering van data nie,

maar het ook bygedra om die betroubaarheid en geldigheid daarvan te verseker (Shreier, 2012:27).

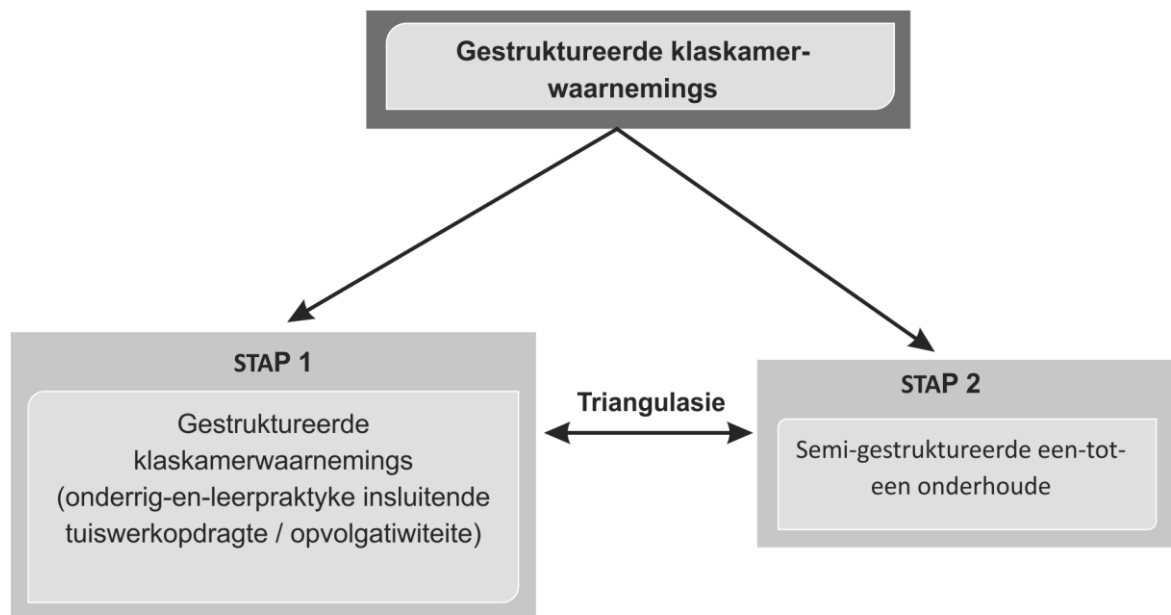


FIG. 4.6: Triangulasiemetodes vir dié studie

Samevattend kan dit gestel word dat daar getrianguleer is tussen die kwalitatiewe data wat met die gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude ingesamel is.

4.9.6 Eksterne geldigheid van dié studie

Aangesien eksterne geldigheid verwys na die veralgemening van resultate (Vogt *et al.*, 2012:323), is dit nie die doel om navorsingsresultate van dié studie tot 'n groter universum te veralgemeen nie (vgl. par. 1.8). Dit gaan eerder hier oor begripsvorming en uitbreiding van 'n spesifieke fenomeen om 'n soortgelyke situasie beter te verstaan. Die rede vir voorvermelde opmerking is dat kwalitatiewe navorsing situasiegebonde is (Schreier, 2012:22). Ten einde die eksterne geldigheid van dié studie te verseker, is die volgende strategieë geïmplementeer:

- Die navorsersrol is uitgespel (vgl. par. 1.14).
- Die verskynsel wat bestudeer is, is deeglik en omvattend beskryf (vgl. par. 4.3.3).
- Die konteks waarbinne die data verkry is, is uitgespel (vgl. par. 4.4).
- Erkende navorsingsmetodes wat goed gevestig is binne kwalitatiewe navorsing is gebruik (vgl. par. 4.6).
- Metodes om die eerlikheid van deelnemers te bevorder is toegepas (vgl. par. 4.6.1.2 en par. 4.6.2.4).
- Die verlengde betrokkenheid van die navorser in die ervaringsveld (Merriam, 2009:17; Creswell, 2003:196) is gehandhaaf.
- Navorser-refleksiwiteit (vgl. par. 4.10).

4.10 REFLEKSIWITEIT

Hennink, Hutter en Bailey (2011:19) sowel as Finlay en Gough (2003: ix) wys daarop dat interpretiewe navorsing erkenning gee dat die navorser se sosiale agtergrond, posisie, emosies/gedrag 'n impak mag hê op die navorsingsproses. Hierdie invloede, aangesien die navorser as primêre 'instrument' binne kwalitatiewe navorsing optree (Saldaña, 2011:22; Merriam, 2009:15), is onafwendbaar. Om hierdie rede waarsku Cohen *et al.* (2007:171) navorsers om voortdurend bewus te wees van die 'bagasie' waarmee hul die navorsingsveld betree. Hierdie 'bagasie' (sosiale agtergrond, posisie, emosies/gedrag, persoonlikheid en opvoedkundige kwalifikasies), wat verband hou met die navorser se persepsies, voorkeure, emosies, verwagtinge en vooroordele mag aanleiding gee tot die verwringing van 'n onderwerp.

Aangesien 'n kwalitatiewe studie poog om 'n ryke beskrywing te verskaf van die subjektiewe ervaringe van die navorser, beveel Lawthom en Tindall (2011:13) die handhawing van 'n oop ingesteldheid dwarsdeur die navorsingsproses aan. Hierdie subjektiewe betrokkenheid in die navorsingsproses vereis 'n refleksie op eie

lewensbeskouing oor die konstruering van kennis. Refleksiwiteit, aldus Patton (2002:65)

“Reminds the qualitative inquirer to be attentive to and conscious of the cultural, political, social, linguistic, and ideological origins of one’s own perspective and voices as well as the perspective and voices of those one interviews and those to whom one reports”.

As navorser en as akademikus word daar saamgestem met Curtis *et al.* (2014:172), Miles *et al.* (2014:11), Babbie (2011:82), Willis (2008:210) asook Bogdan en Biklen (2007:38) dat dit onmoontlik is om ons menslike subjektiwiteit te ontken máár dat daar tog gestrewe kan word om rekening te hou met subjektiwiteit wat moontlik ’n invloed mag hê op die geldigheid van insigte en aannames rakende die navorsing. Wat nie geïgnoreer kan word nie is dat die navorser se integriteit binne hierdie interpretiewe studie met die analise van verkreë data deur klaskamerwaarnemings en onderhoudsvoeringe in die kollig geplaas is. Bekendheid met die onderrig-en-leerpraktyke wat met LO as skoolvak geassosieer word (1997-2004), die dosering daarvan binne die Fakulteit Opvoedingswetenskappe (NWU: Potchefstroomkampus) vir praktiserende onderwysers in die Skool vir Voortgesette Onderwys (2005-2009) asook aan voltydse voornemende onderwysstudente binne die Skool vir Opvoedkunde (2010-2015) en my agtergrond in omgewingsopvoeding (vgl. par. 4.2) veroorsaak dat ek hierdie studie betree het met ‘bagasie’. Die subjektiewe betrokkenheid by die navorsingsgebeure (Lawthom & Tindal, 2011:13) noodsaak die erkenning van die akteur (onderwyser) as die belangrikste persoon wie se beskouing(s), interpretasie(s), gevoel en begrip oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid waardeer moet word. Daarom word refleksiwiteit ’n belangrike en sensitiewe kern-aspek wat deur die navorser in aggeneem moet word. Hennink *et al.* (2011:20) stel dit as volg: “Reflexivity thus assumes that researchers are explicitly aware of their own values, self identity or ideologies”.

Alhoewel ek as navorser nie my menslike subjektiwiteit met die uitvoering van hierdie studie ontken nie, is daar voortdurend gestreef om op verskillende wyses daarmee rekening te hou. Die vraag, in aansluiting by Finlay en Gough (2003:5), was egter *hoe om dit te doen?* Patton (2002:66) se refleksiwiese vraagstellings (kyk figuur 4.7) is

as ondersteuningsmeganisme met die uitvoering van hierdie kwalitatiewe studie gebruik om moontlike vooroordele te minimaliseer.

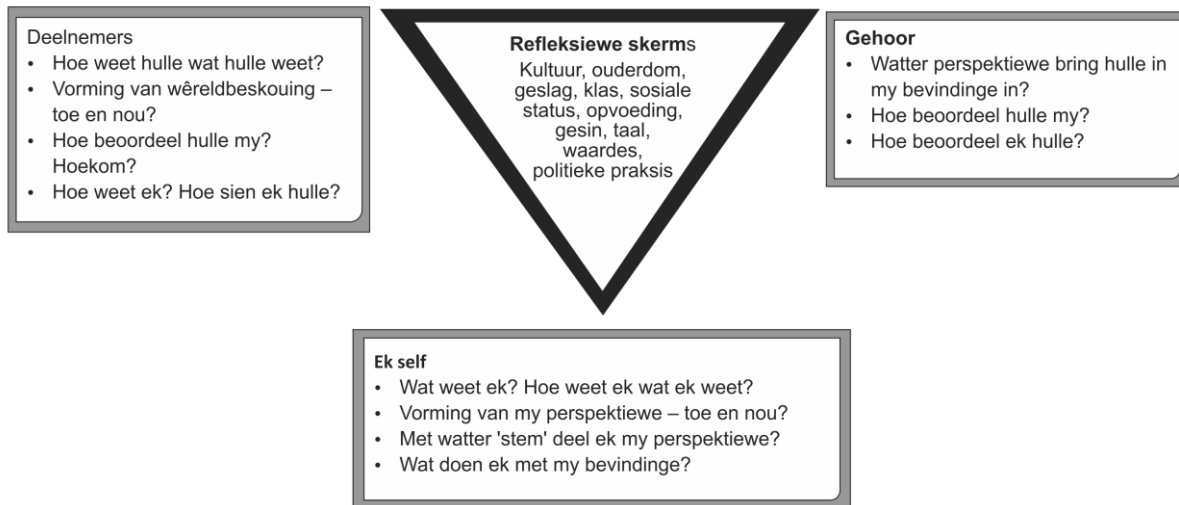


FIG. 4.7: Refleksiewe vrae (in Patton, 2002:66).

Soos reeds gemeld, betree ek dié studie met my eie bagasie. Die 'bagasie' as LO-dosent aan die NWU (Potchefstroomkampus) kan 'n impak hê op die navorsers-deelnemerverhouding. Hierdie voorsiene probleem is vroegtydig deur openlike gesprekvoeringe met deelnemers uitgeklaar. Kitsbeoordelings, met ander woorde die beoordeling van 'n persoon in die eerste paar minute van 'n ontmoeting, kon hierdeur vermy word. Om stereotipering te voorkom, veral omdat daar gewerk word met mans en vrouens en oor kleurgrense (O'Leary, 2014:51) heen, word die aanname gemaak dat elke deelnemer, afgesien van die hindernisse wat die bevordering van lewensvaardigheidsopvoeding rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur die verpligte skoolvak LO met omgewingsopvoedkundige mag belemmer (vgl. par. 1.2), deur hul onderrig-en-leerpraktyke 'n positiewe bydrae lewer tot die ontsluiting en integrasie van kennis, waardes en vaardighede aan leerders.

Soos reeds gemeld, het portuurgroep-ondervraging, waar studieleiers (promotor en medepromotor) as 'duiwelsadvokate' opgetree het (Babbie & Mouton, 2001:277), telkemale gelei tot introspeksie en die hersiening van persepsies, strategieë sowel as die ontledings van navorsingsdata soos bekom van deelnemers.

Met betrekking tot die ontleding van data (gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering) is foutiewe veralgemenings voorkom deur gebruikmaking van lidkontrolle as verifiëringsmetode (vgl. par. 4.9.4).

Van besonderse belang, gegewe die tydvak van veranderinge wat graad 10 LO-onderwysers betree betreffende die implementering van die KABV- beleidsdokument (SA, DBO, 2011a), is die toon en uitleef van respek teenoor deelnemers. Hierdie oorweging, gegewe Waghid (2010:67) se opmerking oor respek as “(It) calls us to confront our biases, to judge by comparing with our familiar patterns, to curb our arrogant bias towards others whom we hardly understand”, is gestand gedoen.

4.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die doel van die empiriese ondersoek uiteengesit. Om in hierdie doel te slaag is gebruik gemaak van ’n kwalitatiewe navorsingsontwerp wat in detail toegelig is. In lyn hiermee is die doel en motivering van sodanige navorsingsontwerp bespreek. Rekenskap word ook gegee van die etiese aspekte en die administratiewe prosedures wat gevolg is rondom die uitvoering van gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde onderhoudsvoering. Maatreëls wat getref is om die geldigheid en betroubaarheid te verseker, word ook aangedui.

In hoofstuk vyf word die verwerking van die resultate van die empiriese gedeelte van hierdie studie bespreek.

HOOFSTUK 5: **BESPREKING VAN DATA**

It is difficult to imagine teaching Life Orientation without regularly engaging
in conversations with the learners.

(Magano *et al.*, 2010:22)

5.1 INLEIDING

In hoofstuk vier is die navorsingsmetodologie beskryf deur aan te dui watter kwalitatiewe data-konstrueringstrategieë/-metodes en prosedures aangewend is. Hoofstuk vyf verskaf 'n interpretatiewe en analitiese opsomming van die verkreeë data wat daarop gerig is om empiries te bepaal op watter wyse LO-onderwysers sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne hul LO-klaskamers bevorder. Sodanige data wat gekonstrueer is tydens gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoudsvoering is gerig op die beantwoording van navorsingsdoelwit 2 (vgl. par. 1.6). Die inhoudsanalise van sodanige data is beide deduktief en induktief benader en bevindinge word in die vorm van 'n ryk (*thick*) beskrywing (Merriam, 2009:16) weergegee. Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004:6) hou 'n ryk beskrywing die volgende voordele in ten opsigte van die fenomeen wat op 'n kwalitatiewe wyse bestudeer is:

- dit is samehangend;
- dit gee meer as feite en empiriese inhoud; en
- dit interpreteer die inligting in die lig van ander empiriese data in dieselfde studie, insluitend die teoretiese raamwerk wat dit begrond.

Deur te fokus op die aanbieding van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die LO-klaskamers van deelnemers binne die Tlokwe munisipale area is die doel van

hierdie kwalitatiewe studie om 'n samehangende omskrywing van my bevindinge as navorser ten opsigte van die diverse en unieke kontekste van deelnemers te bied.

Aangesien hierdie kwalitatiewe studie beperk is tot 'n spesifieke geografiese streek (vgl. par. 1.8) beklemtoon Cohen *et al.* (2007:254) dat wanneer teoretiese standpunte gemaak word dit deur bewyse aangevul moet word. Om hierdie rede word daar met hierdie kwalitatiewe studie gestreef om die verwerkte empiriese data om te skakel tot ryke beskrywings wat geanker is in deelnemers se sosiale kontekste en daarom word elke deelnemer aan hierdie studie se unieke konteks eerstens beskryf. Die aanname hiervoor is dat elke deelnemer se belewing van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vanuit sy/haar eie persoonlike konteks plaasvind.

Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude word geïntegreerd met gestruktureerde klaskamerwaarnemings bespreek (sien figuur 4.5).

5.2 NAVORSINGSVRAAG EN NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Op hierdie stadium word dit nodig geag om die navorsingsvraag (vgl. par. 1.5) weer te herhaal vir data-interpretasiedoeleindes. Die primêre navorsingsvraag vir hierdie kwalitatiewe studie is as volg in paragraaf 1.5 geformuleer:

Watter riglyne kan geformuleer word vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding?

Hierdie vraag verwys na die belewing van klaskamerpraktyke en die uitvoering van onderhoude rakende die wyse waarop deelnemers die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-leerpraktyke rondom spesifieke lesonderwerpe binne hul LO-klaskamers bevorder. Die empiriese data wat deur die data-konstrueringsstrategieë/metodes bekom is, bepaal of die primêre navorsingsdoelwit (die ontwikkeling van 'n riglyltraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding) na wense beantwoord is. Om hierdie rede is daar in die uitvoering van hierdie kwalitatiewe studie gebruik gemaak van meer as een data-konstrueringsstrategieë/-

metodes (Yin, 2011:8), naamlik gestruktureerde klaskamerwaarnemings (vgl. par. 4.6.1) en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude (vgl. par. 4.6.2) waarvan die bevindinge hierna in detail bespreek word.

Aangesien hierdie studie in drie vervlegte fases verdeel word (vgl. par. 1.7.2.1), word fase een, wat die datagenerering, -ontleding en -interpretasie rakende die primêre navorsingsvraag behels, in hierdie hoofstuk bespreek.

Alvorens daar oorgegaan word tot die bespreking van data, word dit nodig geag om die kontekstuele agtergrond van skole waar deelnemers van hierdie studie hul bevind aan die leser voor te hou.

5.3 KONTEKSTUELE AGTERGROND VAN SKOLE WAAR DEELNEMERS HUL BEVIND

Die doel met die volgende paragrafe is om die kontekstuele agtergrond van skole en die klaskamers waar deelnemers van hierdie studie hul professionele dag tot dag se akademiese aktiwiteite tot uitvoering bring so breedvoerig as moontlik vir die leser saam te vat. Hierdie benadering sluit aan by Yin (2011:8) se beoordeling dat sosiale en institusionele aangeleenthede sowel as omgewingstoestande waar mense hul bevind, sentraal staan tot kwalitatiewe studies.

In die lig van bogenoemde bied tabel 5.1 nie slegs 'n oorsigtelike beeld van deelnemers se skole nie, maar dien ook as basis vir onderskeid tussen 'dorp-' en '*township*'- skole wat in die daaropvolgende paragrafe breedvoerig uitgelê word.

Tabel 5.1: Skole van deelnemers se kontekstuele agtergrond.

	LIGGING VAN SKOOL		KWANTIEL- PLASING ¹⁶	TIPE SKOOL		KLASKAMER- SAMESTELLING		ONDERRIGMEDIUM			HISTORIESE AGTERGROND	
	Dorpskool	'Township'- skool	1 - 5	Seunskool	Gemeng (meisies & seuns)	Mono- kultureel	divers	Dubbel (Afrikaans en Engels)	Engels	Afrikaans	Sogenaamde Model C-skool	Histories agtergestelde skool
Skool A	√		4	√			√		√		√	
Skool B	√		4		√		√	√			√	
Skool C	√		4		√		√			√	√	
Skool D			4		√		√	√			√	
Skool E		√	3		√		√	√				√
Skool F		√	3		√		√		√			√
Skool G		√	3		√		√		√			√

¹⁶ Die kwantiel-stelsel wat in 2006 in Suid Afrika ingestel is (alhoewel nie sonder kritiek) (Raab & Terway, 2010) kan beskou word as 'n belangrike instrument vir onderwysvoorsiening. Verskeie meetinstrumente, waaronder leerders se sosio-ekonomiese agtergrond, bepaal die kwantielplasing van skole. Hierdie kwantielplasing is onderhewig aan twee stappe. Op nasionale vlak word 'n armoede-tabel op grond van sensus-inligting deur die Tesourier daargestel vanwaar provinsies dan skole volgens hul opvangsgebied klassifiseer (SA, DBO, 2011c:21). Die laagste 40% (kwantiel 1 en 2) word beskou as arm en ontvang meer staatsondersteuning terwyl kwantiel 4 en 5 geklassifiseerde skole, wat meer welaf is, minder staatsondersteuning ontvang. Verder word skole in kwantielplasing 1 - 3 verklaar as 'geen fooi'-skole, terwyl skole 4 en 5 hul eie skoolfooie kan vasstel wat deur ouers betaal moet word. Laasgenoemde skole kan nie kinders die reg tot opvoeding ontsê wanneer hul ouers nie by magte is om skoolfooie te kan betaal nie (S/39 van die SA Skolewet).

Behalwe vir bogenoemde beknopte kontekstuele oorsig tussen skole, bestaan daar ook ander enkele historiese onderliggende verskille tussen 'dorp-' en 'township'-skole. Skole A, B, C, D was byvoorbeeld binne die vorige politieke dispensasie deur die Bevolkingsregistrasiewet (Suid-Afrika, 1950) as wit geklassifiseer. Hierdie skole, wat normaalweg na verwys word as voormalige Model C-skole, vereis van hul leerderpopulasie om skoolgelde te betaal wat sodanige skole in die post-apartheid Suid-Afrika steeds in staat stel om onderwys van gehalte te bied en hul onderwystekorte aan te vul (Maarman, 2005:129-130). Die hoë kwantiteitsplasing (4) van skole A, B, C en D veroorsaak dat dit vanweë hoë skool- en koshuisfooie onderwysvoorsiening verskaf aan kinders vanuit die wit elite en middelklas en die 'nuwe' swart middelklas (Woolman & Fleisch, 2009:129). Skool- en koshuisfooie wat wissel tussen ±R33000.00 en ±R36000.00 (met kortings wat aan meer as een lid van die gesin toegestaan word wat dieselfde skool bywoon) voorsien nie net aan dié skole 'n mate van eksklusiwiteit nie, maar beïnvloed selfs hul onderrigmedium en die samestelling van hul leerderpopulasie. Met 'n diverse leerderpopulasie is die onderrigmedium van sodanige skole uitsluitlik Engels óf dubbelmedium behalwe vir skool C wat Afrikaans as voertaal vir onderrig en leer gebruik. Ook is dit te verstane dat hierdie skole as gevolg van 'n goeie infrastruktuur (menslik en fisies) kan spog met goeie matriek-uitslae. Skool B se webwerf (2014/04/07) bevestig voorgenoemde deurdat dit vir die afgelope 13 jaar 'n 100% slaagsyfer vir matrikulante verwerf het.

Skole A, B, C en D voldoen ook aan ouers se verwagtinge deur leerders holisties (akademies, esteties, kultureel en sosiaal) op te voed. Belangrike dimensies van hierdie holistiese opvoedingsingesteldheid tot leerders sluit in: hokkie, tennis, swem, atletiek, bergfiets, skyfskiet en trompoppies, terwyl nie-sportiewe leerders die opsie het om hul talente te wys in aktiwiteite soos debatte en publieke gesprekvoerings, skaak, koorsang, dans en musiek. Gereelde sport- en akademiese toere is nog steeds hoog op die prioriteitslys van hierdie voormalige Model C-skole.

In vergelyking met bogenoemde voormalige Model C-skole, word skole E, F en G in histories agtergeblewe woonbuurte van die Tlokwe munisipale area aangetref. Hierdie skole was ook deur Bevolkingsregistrasiewet (Suid-Afrika, 1950) op grond van ras geskei. So byvoorbeeld was skool E as gekleurd terwyl skole F en G as

swart geklassifiseer. Vandag akkommodeer skool E Setswana-sprekende leerders vanuit die naburige Ikageng “*township*”, waar Setswana die oorwegende kommunikasietaal is, met die gevolg dat hierdie skool nou ’n dubbelmedium skool is met Engels as die onderrig-en-leertaal. Skole F en G akkommodeer oorwegend Setswana-sprekende leerders met Engels as die onderrig-en-leermedium.

Ten spyte daarvan dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gekenmerk was deur kunsmatige skeidings op grond van etnisiteit, bied skole E, F en G ook ‘holistiese’ opvoeding aan hul leerders. Leerders was en word nog steeds nie net op akademiese gebied ontwikkel nie maar ook op beperkte sosiale, kulturele en sportgebied.

Gedurende ’n gesprekvoering met ’n LO-onderwyser, ’n fiksheidsinstrukteur verbonde aan skool F, is verneem dat die sosio-ekonomiese omstandighede waaruit leerders kom hulle daarvan weerhou om hul sport tot die hoogste vlak te neem, derhalwe bied hy vir hierdie jongmense toegang tot ’n goedtoegeruste gimnasium by sy huis teen ’n verminderde tarief. Dit was juis ook by dié skool dat die LO-vakhoof ’n interessante opmerking gemaak het rondom die aanbieding van LO, naamlik: “Not anyone can teach Life Orientation”. Haar opmerking bevestig nie net Gibbons *et al.* (1994: vii) se standpunt dat onderwysers (diegene op vlak twee) as kundige persone erken moet word in dit waarmee hulle hul besig nie, maar vind aanklank by Pillay (2012:167) se opmerking dat sosio-ekonomiese uitdagings soos kindermishandeling, armoede, dwelmmisbruik en MIV en Vigs hoogs gekwalifiseerde LO-onderwysers benodig om te voorsien in die holistiese ontwikkeling van leerders.

Waar skole E, F en G normaalweg onderwysvoorsiening bied aan leerders vanuit die werkersklas (Woolman & Fleisch, 2009:129), is dit geensins vreemd dat hul kwantielplasings op vlak 3 is nie, wat dui op kategorisering as geen fooi-skole. Siende dat ouers wie se kinders sodanige skole bywoon nie verplig word om skoolfooie te betaal nie, ontvang hierdie skole dan ook meer staatsondersteuning as skole A, B, C en D wat op vlak 4 gekategoriseer is.

Dit moet gemeld word dat skool E ten tye van dié navorsing deur die Departement van Basiese Onderwys in die Dr Kenneth Kaunda Distrik as ’n ‘*trapped school*’

uitgewys was. Uit 'n onderhoud met die skoolhoof (Mafisa, 2014) het dit duidelik geword dat dié skool minder as 80% behaal het in sy matriek-uitslae vir 2012/13; vandaar dan die verwysing na 'n *'trapped school'*. Dit is ongetwyfeld so dat hierdie situasie 'n impak mag hê op deelnemer FF se werkslading deur die *status quo* te handhaaf, naamlik om te voldoen aan die lewering van goeie resultate omdat hy Bedryfseconomie aan matrikulante onderrig.

5.4 ONTLEDING VAN KWALITATIEWE DATA SOOS VERKRY VANUIT GESTRUKTUREERDE KLASKAMER-WAARNEMINGS

Die volgende paragrafe bied 'n volledige induktiewe sowel as deduktiewe inhouds-analise van deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke soos bekom deur gestruktureerde klaskamerwaarnemings. Hierdie analise van deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke hou verband met die beantwoording van navorsingsdoelwit 2 (vgl. par.1.6).

Die data wat hier aan die leser voorgehou word, word so akkuraat as moontlik sonder vooroordeel en sensasionalisering (Vogt *et al.*, 2012:290) beskryf. Daarom is verseker dat relevante etiese aspekte van navorsing met die data-analiseringsproses geïmplementeer is (vgl. par. 1.16). Dit word gedoen om te verseker dat geen deelnemer benadeel word nie. Alle data is vertroulik deur die navorser hanteer en geen enkele deelnemer is uitgesonder nie. Ten einde anonimiteit te verseker is daar besluit om met die bespreking en voorlegging van die kwalitatiewe data van spesifieke kodes gebruik te maak. Om hierdie rede word daar gedurende die data-interpreteringsproses byvoorbeeld deurgaans verwys na deelnemers AA tot GG en skole A tot G (kyk tabel 5.2).

Tabel 5.2: Kodes toegeken aan deelnemers en skole

DEELNEMER	SKOOL
AA	A
BB	B
CC	C
DD	D
EE	E
FF	F
GG	G

5.4.1 ONTLEDING EN BESPREKING VAN KLASKAMER- WAARNEMINGS

Alvorens daar gekyk word na die bevindinge rondom die waargenome klaskamerpraktyke van deelnemers is dit belangrik om die leser se geheue te verfris ten opsigte van die lesonderwerpe wat onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid gedek moet word. 'n Sleutelverskynsel van dié onderwerpe is dat daar gefokus word op sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kennis, waardes en vaardighede) wat afstuur op volhoubaarheid (kyk tabel 2.1). Daarom is dit belangrik om die verwantskap tussen dié inhoude en onderriggewers se bevoegdheid in terme van pedagogiese inhoudskennis (hoe onderriggewers behoort te onderrig en leer moet assessee) te verstaan. Verder, gegewe die konteks van die deelnemers wat by hierdie studie betrek is, is ek daarvan bewus dat die skole (kyk tabel 5.1) en hul klaskamers komplekse sosiale samestellings is (Hopkins, 2008:130), met die gevolg dat die aktiwiteite wat daarin plaasvind sosiaal, kultureel en selfs polities gesitueerd is. Dit beteken dan dat faktore soos toegang tot hulpbronne, beweerde gehalte-onderrig en die leeromgewing van skool tot skool waar deelnemers van hierdie studie hulle bevind, van mekaar mag verskil.

Te midde van bostaande oorsig was dit die doel van hierdie navorsing om empiries te bepaal in watter mate deelnemers aan hierdie studie sosiale en

omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-leerpraktyke bevorder. Om antwoorde hierop te kry staan navorsingsdoelwit een (vgl. par. 1.6) sentraal. Dié navorsingsdoelwit het ten doel om:

- swak en sterk punte rondom deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te identifiseer;
- uitdagings waarmee deelnemers aan hierdie studie gekonfronteer word rakende die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid op plaaslike vlak uit te lig;
- vas te stel wat 'n analise rakende tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toon.

Dit is duidelik dat voorgenoemde doelwitte 'n verkennende en beskrywende dimensie verg van deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid soos wat dit in hul klaskamers plaasvind. Daarom, en omdat hier 'n binne- (*insider*) perspektief (vgl. par. 4.3.1 en par. 4.3.2) verskaf word oor die lewende onderrig-en-leerpraktyke van net sewe deelnemers rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, kan bevindinge nie as verteenwoordigend en algemeen geldend tot die populasie van alle graad 10 LO-onderwysers in Suid-Afrika veralgemeen word nie (vgl. par. 4.3.2 en par. 4.9.6).

Klaskamerwaarnemings is aangepak met die wete dat hierdie sewe deelnemers nog steeds die groeipyne rondom die implementering van die KABV (SA, DBO, 2011a) ervaar. Daarom is dit belangrik vir my as navorser om die konteks waarin elke deelnemer werk te verstaan omdat die lewering van data nie daarvan geïsoleer kan word nie (vgl. par. 5.1). Hierdie bewustheid verg verder dat ek as die primêre instrument van data-lewering ook bewus moet wees van my subjektiwiteit (vooroordele, persepsies en tekortkominge) rondom klaskamerwaarnemings.

Daarom deel ek as 'n interpretatiewe navorser Shulman (2014:342) se sentiment rondom waarneming wanneer hy sê:

“Observation is an attractive strategy because there seems to be so much potential in watching real teaching in real classrooms directly. But such methods have been disappointing thus far because they fail to tap many of teaching’s critical dimensions. Too often, the typical observation method for evaluating teaching has been like photographing the ‘Mona Lisa’ with a black-and-white Polaroid camera, or like tape-recording the most sumptuous performance of Carmen with an office dictaphone”.

Met hierdie standpunt stel Shulman dit onomwonde aan die leser dat menslike tekortkominge rondom waarnemings (so ook klaskamerwaarnemings) nie blindelings geïgnoreer kan word nie. Daarom, met inbegrip van Shulman (ibid: 341-342) se opvatting oor menslike tekortkominge rondom waarnemings sowel as Yin (2011:11) se aanname dat navorsers se persepsies die werklike ontsluiting van klaskamergebeure mag beïnvloed, het ek as navorser my gedurende klaskamerwaarnemings eerder laat lei deur die KABV- dokument vir LO (SA, DBO, 2011a). Deurdat hierdie beleidsdokument aktiwiteits- en leerdergesentreerdheid binne die konteks van konstruktivistiese leer beklemtoon, kon ek as 'n neutrale, nie-deelnemende waarnemer (vgl. par. 4.6.1.2) fokus op fyner gedragshandelinge wat te bespeur kon word tussen deelnemers en leerders in hul LO-klasse rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Die verslag wat hierop volg, is dan 'n **verklarende** weergawe van wat ek tydens klaskamerwaarnemings geleer het met inagneming van die openbaring van 'n **refleksiewe** ingesteldheid (vgl. par. 4.10); twee komponente wat Yin (2011:264) as onlosmaaklik beskou binne die raamwerk van enige goeie kwalitatiewe navorsing.

Vervolgens word daar sover moontlik 'n volledige ontleding gegee van elke deelnemer se onderrig-en-leerpraktyke rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Die uiteindelige doelwit met die ontleding van data rondom die twee lesonderwerpe van elke deelnemer (behalwe vir deelnemer DD) was om 'n beter begrip te ontwikkel oor die betekenisgewing wat geheg word aan die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-

leerpraktyke. Daarom word 'n ryke beskrywing aan die data-ontledingsproses verleen. Dié proses sluit in 'n inleidende uiteensetting oor elke deelnemer se benadering tot hul twee lesse (vgl. par. 5.4.1.1; 5.4.1.2; 5.4.1.3; 5.4.1.4; 5.4.1.5; 5.4.1.6 en 5.4.1.7), wat opgevolg word deur 'n meer gedetailleerde opsomming van die twee waargenome lesse (kyk bylaag E). Hierdie afsonderlike bespreking van elke les word gebaseer op die navorsers se standpunt dat elke individu se belewing en betekenisgewing aan die fenomeen onder bestudering vanuit 'n eie persoonlike konteks plaasvind (vgl. par. 5.1).

'n Inleidende verduideliking van elke deelnemer se benadering tot die twee lesonderwerpe wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fenomeen aanspreek, word vervolgens aangebied.

5.4.1.1 Deelnemer AA

Hierdie deelnemer bevind haar by skool A (kyk tabel 5.1). Sportwetenskap is haar spesialisingsveld en sy onderrig tans LO vir grade 10 tot 12. Sy beskik oor 'n nagraadse onderwyserkwalifikasie in LO (kyk tabel 4.1).

Die dinamiese wyse waarop hierdie deelnemer haar inleidende les oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aangebied het, dui daarop dat sy 'n intense belangstelling het om LO as vak vir leerders interessant te maak. 'n Besondere kenmerk van haar inleidende les was die afwisseling tussen onderrigstrategieë wat gebruik is om 'n gehalte-leeromgewing te skep. Sy het haar leerders vertrou en toegelaat om aan die les deel te neem (Killen, 2010:25). Die inspraak wat leerders gehad het in haar inleidende les oor sosiale en omgewingskwessies, dui daarop dat sy leerdergesentreerd is. Dit was uit individuele leerders se reaksie ook duidelik dat hulle die les geniet het deurdat hierdie jong, energieke LO-onderwyser die inisiatief geneem het om hul deurlopend 'uit te nooi' om hul opinies (alhoewel hul soms afgedwaal het van die les) te lug.

Die fasiliteite waarvoor hierdie LO-klaskamer van skool A beskik (dataprojektor, rekenaar, internettoegang en klankstelsel), het dit vir hierdie deelnemer ook moontlik gemaak om die onderwerpe wat in haar eerste les aangespreek is vir leerders

'lewend' te maak. Met aanvullende *PowerPoint*-aanbiedings is dit duidelik dat sy oor die vermoë beskik om haar les stelselmatig aan leerders te ontgryp. Hierdie deelnemer was werklik passievol oor haar inleidende les tot sosiale en omgewingsongeregtigheidskwessies.

Haar tweede les het grootliks verskil van die onderrigstrategieë wat sy in haar eerste les gebruik het. Alhoewel *PowerPoint*-aanbiedings en video's weereens met lesonderwerpe van haar tweede les geïntegreer was, was dit veral die oordra van vaste inhoud rondom feite en statistiese inligting rakende MIV en Vigs wat hierdie les in 'n lesing (wat deel uitmaak van behaviorisme) laat ontgryp het. Vir my as navorser was dit 'n neerdrukkende ervaring, veral omdat navorsingsbevindinge oor MIV en Vigs opvoeding onder adolessente (McLaughlin, Swartz, Kiragu, Walli & Mohamed, 2012:52-55; 60-61; Van Dyk, 2009) daarop dui dat feite en statistieke die negatiewe rondom hierdie sensitiewe onderwerpe onder die jeug bevorder. Goeie opvoeding asook goeie lewensvaardigheidsopvoeding rondom MIV en Vigs gaan nie net alleen oor die bevordering van kennis nie, maar volgens Wood (2014:661; 2008:59) oor die omskakeling van die verkreeë kennis na positiewe gedragshandelinge wat volgens haar vervat word in die uitdrukking '*learning to live*'.

Die dataleweringsproses vir beide lesse van deelnemer AA word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.2 Deelnemer BB

Deelnemer BB, wat tans haar onderwysloopbaan by skool B (kyk tabel 5.1) beoefen, beskik oor 'n universiteitskwalifikasie in Toerisme en Besigheidstudies asook 'n nagraadse onderwyskwalifikasie in LO. Sy onderrig tans LO vir graad 10 en Toerisme vir graad 11 (kyk tabel 4.1).

Net soos deelnemer AA, beskik deelnemer BB se LO-klas oor fasiliteite soos 'n dataprojektor, rekenaar, internettoegang en 'n interaktiewe witbord. *PowerPoint*-skyfies is hoofsaaklik tydens hierdie deelnemer se eerste les gebruik om inligting vanuit leerderwerkboeke op 'n eenvoudige manier aan leerders ten toon te stel. Aanvullende statistieke en prente tot lesonderwerpe is ook gebruik om die

leefwerklikhede van Suid-Afrikaanse bevolkings uit te beeld. Die interaktiewe witbord was met haar eerste les bloot gebruik om leerders se terugvoering oor 'n groepsopdrag saam te vat. Werklike interaktiewe gesprekke tussen leerders en die onderwyser het nie plaasgevind nie.

Hierdie deelnemer se tweede les het groot afwisseling getoon van die onderrigstrategieë soos gebruik in haar eerste les. *PowerPoint*-aanbiedings is met hierdie les oor *vaardighede vir deelname aan die burgerlike lewe (aktivisme)* van toepassing gemaak op 'n groepstaak wat leerders in die klas moes voltooi. Terugvoering deur individuele leerders van die verskeie groepe dui daarop dat hierdie aktiwiteit geensins 'n futiele oefening was nie aangesien leerders grondige redes moes verskaf waarom hulle hierdie spesifiek opdrag gekies het. Dit het dan nie net gegaan oor die lewering van feite wat deur die onderwyser aan hulle voorgedra is nie, maar die sosiale interaksie tussen portuurgroepe het gelei tot innovering wat raakpunte toon met Vygotsky se Sone van Naaste (Proksimale) Ontwikkeling.

Die data-leweringproses vir beide lesse van deelnemer BB word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.3 Deelnemer CC

Deelnemer CC wat tans die posisie van adjunkhoof vervul, bevind hom by skool C (kyk tabel 5.1). Hy beskik oor 'n universiteitskwalifikasie in onderwys met Bybelkunde en Geskiedenis as spesialisingsvelde en onderrig LO vir graad 10 (kyk tabel 4.1).

Hierdie deelnemer se betrokkenheid by die onderrig van LO vir meer as 10 jaar (2000-2014) maak dit moontlik vir hom om te beseft dat die DOEN aksie (vaardigheidsontwikkeling) in lewensvaardigheidsopvoeding belangriker is as die blote oordra van lewensvaardigheidsfeite. Hierdie meer progressiewe en holistiese leerdergesentreerde benadering tot lewensvaardigheidsopvoeding deur LO waar kennis, waardes en vaardighede nie van mekaar geskei kan word nie, reflekteer nie in hierdie deelnemer se onderrig-en-leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie. Sy benadering toon leemtes oor wat presies bereik wil word met sy lewensvaardigheidsopvoedingslesse weens die negatiewe

effekte daarvan. Beoordeel vanuit Bastable (2014:13) se opvatting dat onderrig en leer oor twee interafhanklike rolspelers (die onderriggewer en leerder) beskik wat op mekaar aangewese is, toon hierdie deelnemer se onderrig-en-leerpraktyke geen tekens van 'n sistematies, beplande aksie wat gehalte-opvoeding in terme van kognitiewe ontwikkeling, die bevordering van waardes en houdings vir verantwoordelike burgerskap (vgl. par. 2.5.1) aanspreek nie. Die deelnemer onderrig hoofsaaklik vanuit die handboek as die enigste bron (kyk tabel 5.3). Hierdie direkte metode (wat deel uitmaak van 'n onderwysergesentreerde benadering) bring mee dat die behavioristiese invloed nog sterk teenwoordig is in sy benadering tot lesonderwerpe wat aangebied was.

Plek-plek het sy streng ingesteldheid ook spanning in die LO-klaskamer veroorsaak omdat leerders telkemale vermaan was om stil te bly, te luister en die voltooiing van ander vakke se tuiswerkopdragte te staak, 'n ingesteldheid wat in kontras staan met Nel (2014c:8) se mening dat die LO-klaskamer gekenmerk moet word deur vraagstellings, besprekings en kommentaar tussen leerders en onderwysers. In die lig hiervan is dit geensins vreemd dat hierdie deelnemer se klaskamerpraktyke 'n sombere prentjie reflekteer rondom sosiale en omgewingskwessies nie.

Die data-leweringsproses vir beide lesse van deelnemer CC word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.4 Deelnemer DD

Hierdie deelnemer bevind hom tans by skool D (kyk tabel 5.1) en beskik oor 'n universiteitskwalifikasie in onderwys. Sy spesialisingsveld is in 'n tegniese rigting en hy onderrig tans LO vir grade 9 en 10 (kyk tabel 4.1).

Met 'n onderwysloopbaan wat gekenmerk word deur ervarings van 'n pre- en post-apartheid Suid-Afrikaanse stelsel, kan van die veronderstelling uitgegaan word dat hierdie deelnemer net soos deelnemer CC die DOEN-aksie (vaardigheidsontwikkeling) in LO belangriker sou ag as die blote oordra van lewensvaardigheidsfeite.

Deelnemer DD het ook die verandering rakende die onderrig-en-leermedium wat sy skool ondergaan het, ervaar. Waar Afrikaans die aanvanklike onderrig-en-leermedium by dié spesifieke skool vóór 1994 was, het dit ná 1994 toenemend leerders getrek wat onderrig in Engels moet ontvang. Daarom was dit met hierdie waarnemingsessie duidelik dat die onderrig van negatiewe sosiale en omgewingskwessies vir hierdie Afrikaanssprekende onderwyser 'n uitdaging was. Hy was ook deeglik bewus van sy tekortkoming om in Engels te onderrig en die interaksie tussen leerders en hierdie deelnemer is dikwels gekortwiek weens sy onvermoë om hom duidelik in die medium van Engels uit te druk. In hierdie opsig wys Carnoy, Chisholm en Chilisa (2012:20) daarop dat die gebruik van Engels in die onderrig-en-leerkonteks minder effektief is in Suid-Afrikaanse skole. Tydens 'n informele gesprekvoering met hierdie deelnemer is erken dat Engels soms in die pad staan van gehalte-onderrig, soos bevestig deur sy opmerking: "Dit gaan maar soms moeilik om my in perfekte Engels uit te druk" (veldnota 1:16/05). As navorser is ek geensins by magte om teen hierdie deelnemer te diskrimineer of om sy onbevoegdheid met Engels as die onderrig-en-leertaal (ook betreffende assessering) uit te lig nie, maar dit is belangrik om te beklemtoon dat die gehalte van onderrig en leer asook assessering rondom lewensvaardigheidsopvoeding hierdeur nadelig beïnvloed kan word. Hierdie standpunt word bevestig deur Killen (2010:37) wat beklemtoon dat gehalte-onderrig 'n spesiale tipe onderwyser benodig wat volgens hom oor die volgende eienskap beskik: "They (effective communicators) relate well with students, explain clearly, make their expectations explicit, and engage students".

Alhoewel die navorser deelnemers reg aan die begin van hierdie studie gevra het om toestemming om by twee lesse in te sit, het die tweede waarnemingsessie soos vooraf geskeduleer met hierdie deelnemer nie plaasgevind nie. Ná een 'sms' boodskap om hom van ons ooreenkoms te verwittig is ek in kennis gestel van 'n versnelde hartklop wat dringend chirurgiese aandag moet geniet. In hierdie geval het ek my berus by die etiese kode vir navorsing soos neergelê vir hierdie studie (kyk bylaag D) wat gelei het tot die afstel van die tweede waarnemingsessie.

Die dataleweringsproses vir die een les van deelnemer DD word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.5 Deelnemer EE

Hierdie deelnemer bevind hom tans by skool E (kyk tabel 5.1). Alhoewel sy spesialisingsvelde Rekeningkunde, Ekonomie en Bedryfsekonomie met 'n Gevorderde Onderwysertifikaat in LO is, onderrig hy huidig LO graad 10; Afrikaans graad 11 en Bedryfsekonomie graad 12 (kyk tabel 4.1)

Hierdie deelnemer se skool is, soos voorheen vermeld, ten tye van my navorsing deur die DBO as 'n *'trapped school'* geïdentifiseer is vanweë 'n matriekslaagsyfer van minder as 60%. Alhoewel dit aanvaar kan word dat hierdie toestand druk sal plaas op hom as 'n graad 12-onderwyser, was daar geensins tekens van sodanige aanname tydens my informele gesprekvoerings met hierdie saggeaarde persoon nie. Inteendeel, daar is eerder verwys na die uitdagings rondom die onderrig van LO; uitdagings soos groot leerdergetalle en beperkte hulpbronne.

Opvallend van hierdie deelnemer was dat daar vanuit die staanspoor nie op die handboek (Fokus. Lewensoriëntering. Graad 10) gesteun is nie. Inteendeel, hierdie deelnemer beskou eerder vraagstellings wat kommunikasie tussen hom en die leerders aanmoedig as 'n belangrike deel van sy lesaanbieding oor sosiale en omgewingskwessies. Aangesien sy les ook in beide Engels en Afrikaans aangebied moet word, doen hy alles in sy vermoë om konsepte wat verband hou met sosiale en omgewingskwessies op 'n eenvoudige manier te verduidelik en dit diensooreenkomstig op die skryfbord aan te bring. My waarnemingsnota in dié klas het hierdie manier van verduideliking bevestig: *Leerders word gekonfronteer met vraagstellings oor negatiewe sosiale en omgewingskwessies wat in hul leefomgewing voorkom. Alhoewel hierdie geslote lae-orde kognitiewe vraagstellings net gekonsentreer het op die aksiewoord 'noem' kon ek uit leerders se lyftaal aflei dat hierdie negatiewe kwessies en die wyse waarop hulle dit artikuleer 'n werklikheid is in die omgewing waarin hul leef. Hul stemme en nié dit wat deur die handboek aangehaal word, word as belangrik geag. Die leerkrag van hierdie les kry betekenis vir die leerders deurdat die deelnemer die klas beoordeel as 'n aktiwiteitsstelsel waar leerders ook gehoor moet word (Veldnota 1: 15/05).*

Die belewenis van hierdie deelnemer se tweede les was teleurstellend. Vir 'n goeie paar minute moes leerders aantekeninge van die skryfbord oor dié lesonderwerp afskryf wat opgevolg is deur 'n lesingmetode (wat deel uitmaak van 'n behavioristiese metode). Wat ontvou het gedurende hierdie les was dat lewensvaardigheidskennis aan leerders vanuit die handboek (die enigste bron) (kyk tabel 5.3) 'oorgedra' is; 'n rol wat geassosieer word met dié van 'n instrukteur en nie 'n fasiliteerder nie.

Die data-leweringsproses vir beide lesse van deelnemer EE word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.6 Deelnemer FF

Deelnemer FF, wat tans sy onderwysloopbaan by skool F (kyk tabel 5.1) beoefen, beskik oor 'n universiteitskwalifikasie in onderwys met Liggaamlike Opvoeding en Setswana as spesialiseringvelde en onderrig tans LO vir grade 9 tot 11 (kyk tabel 4.1).

Wat opvallend was gedurende die twee klaskamerwaarnemingsessies is dat hierdie deelnemer 'n hoë prioriteit op dissipline plaas en ook ten opsigte van onderwyserbeheer oor die onderrig-en-leerproses; 'n aanduiding dat die behavioristiese invloed nog sterk teenwoordig is. Die leerders is aanhoudend gevra: 'Verstaan julle?' (Setswana: A le a tlhaloganya?), waarop leerders in 'n koorsang 'Ja' ('Yes') geantwoord het. Hierdie ingesteldheid van leerders dui nie net op hul onderdanigheid aan die kenner (onderwyser) se outoriteit nie, maar ook dat hulle die kuns vervolmaak het om te konsentreer op antwoorde wat die onderwyser goed laat voel (Vargas, 2009:301). Onder sulke omstandighede is dit vir die onderwyser maklik om die afleiding te maak dat almal dit wat behandel is 'verstaan' en dat daar na 'n nuwe afdeling beweeg kan word. Dit was opvallend dat hierdie ingesteldheid ook met die daaropvolgende LO-les voorgekom het. As navorser kon ek nie anders as om te wonder of hierdie deelnemer nie besef nie dat sy beheer van die onderrig-en-leersituasie leerders weerhou van aktiewe deelname in hierdie inleidende lewensvaardighedsles rakende sosiale en omgewingsongeregtigheid waarmee hulle in hul leef-omgewings bekend is.

Ook is dit aan my uitgelig dat die onderrig van LO by dié skool uitdagend is deurdat leerders nie toegelaat word om hul handboeke (*Focus. Life Orientation: Grade 10*) as die enigste bron huis toe te neem vir die voltooiing van werksopdragte nie. Daar is net een stel leerderwerkboeke aan hom toevertrou vir die twee graad 10-groepe wat hy onderrig. Nog twee groot struikelblokke vanuit hierdie deelnemer se perspektief wat gehalte-onderrig in LO by dié skool belemmer, is 1) nie alle onderwysers het toegang tot alternatiewe hulpbronne (byvoorbeeld 'n truprojektor of internet) nie wat volgens hom kan help om lewensvaardighedslesse vir leerders meer interessant te maak en 2) Setswana-sprekende leerders vind dit moeilik om hulle in Engels uit te druk, wat die onderrig-, leer- en assesseringstaal is. Soos reeds uitgewys met deelnemer DD, mag hierdie aangeleentheid die gehalte van onderrig, leer en assessering rondom lewensvaardighedsopvoeding met betrekking tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid hierdeur ingeboet word.

Die data-leweringsproses vir beide lesse van deelnemer FF word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.7 Deelnemer GG

Deelnemer GG, wat tans haar onderwysloopbaan by skool G (kyk tabel 5.1) beoefen, beskik oor 'n universiteitskwalifikasie in onderwys met LO en Besigheidstudies as spesialisingsvelde en onderrig tans LO vir graad 10 en Wiskunde vir graad 11 (kyk tabel 4.1).

Vanuit my informele gesprekvoerings met hierdie jong en energieke deelnemer was dit duidelik dat sy LO geniet omrede leerders van hierdie kwantiel drie-skool ten volle bewus is van sosiale en ekonomiese ongeregthede wat in hul gemeenskappe voorkom. Ná 'n klaswaarneming verwoord sy haar persoonlike ervaring sedert 2013 by hierdie skool as volg: “Hierdie leerders ervaar armoede en die gepaardgaande sosiale en omgewingsongeregthede in hul daaglikse lewens en dit is geensins vreemd om te verneem dat hulle wel weet van of saam met 'n familielid woon wat MIV positief gediagnoseer is. Wanneer hierdie sosiale vraagstukke binne LO aangespreek word, verseker dit dat leerders die leerervarings sinvoller beleef” (waarnemingsnota 1:12/05).

Die wyse waarop hierdie deelnemer die lesinhoud van haar eerste les aangebied en laat ontvou het, dui daarop dat sy weet wat sy wil bereik met die tematiese aanbieding van die lesonderwerpe rondom sosiale en omgewingskwessies. 'n Moontlike rede hiervoor is dat Engels by dié skool as die onderrig-en-leertaal gebruik word vir die oorwegend Setswana-sprekende leerders en daarom is die leerderwerkboek (*Focus: Life Orientation grade 10*) die enigste begeleidingsbron vir die interpretasie en kommunikasie van feite en vir die aanmoediging van leerderbetrokkenheid en -werkzaamheid.

Die onderwysbenadering wat met haar tweede les gevolg is, verskil nie veel van die eerste wat ek waargeneem het nie.

Die data-leweringproses vir beide lesse van deelnemer GG word so breedvoerig as moontlik in bylaag E saamgevat.

5.4.1.8 Deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke in oënskou

Alhoewel die lesinhoude vir die fokus sosiale en omgewingsverantwoordelikheid soos vervat in die LO-Beleidsdokument vir al die deelnemers aan hierdie studie duidelik is (kyk tabel 2.1), is dit opmerklik vanuit die empiriese data rondom die waargenome onderrig-en-leerpraktyke dat sekere sleutel kurrikulumkomponente soos aanbeveel en in die subkategorieë van die gestruktureerde waarnemingstaat vervat is, nie konsekwent op veral die plaaslik bekende gebied toegepas word nie. Hierdie waarneming, wat bekom is vanuit my literatuurstudie (hoofstukke twee en drie), maak dit dan moontlik om deur 'n deduktiewe en induktiewe vergelykende proses (Merriam, 2009:175-176) die empiriese data van die 13 waargenome lesse te kondenseer (Miles *et al.*, 2014:12) en dit dan te ontleed en te interpreteer aan die hand van bepaalde betekenisvolle kategorieë (vgl. par. 5.4.1.8.1 tot 5.4.1.8.10). Hierdie data-kondenseringsproses word as noodsaaklik geag omdat 'n begronde perspektief oor die onderrig-en-leerpraktyke van die sewe deelnemers wat uit verskillende kontekste kom (vgl. par. 5.3) byna onmoontlik is.

Van die uitstaande leemtes wat geïdentifiseer is, word vervolgens bespreek.

5.4.1.8.1 Ervaringsleer

Alhoewel ervaringsleer oor die algemeen as 'n ideale leerdergesentreerde onderrig-en-leerstrategie vir lewensvaardigheidsopvoeding beskou word vanweë die verskeie voordele wat dit inhou (vgl. par. 2.5.5), was dit my bevindinge vanuit klaskamerwaarnemings dat deelnemers hulle nie hiermee kan identifiseer nie, veral nie met die onderrig van sosio-omgewingskwessies nie. Drie moontlike redes kan hiervoor gegee word, naamlik:

- die opmerklieke afwesigheid van interaktiewe en leerdergesentreerde leergeleenthede, soos byvoorbeeld groepwerk (vgl. par. 5.4.1.8.3); 'n strategie wat leerders kan help om nuwe kennis rondom ervarings te verpersoonlik (Grosser, 2014:58);
- deelnemers se afhanklikheid van handboeke wanneer sosio-omgewingskwessies verduidelik word (vgl. par. 5.4.1.8.5); en
- die onvermoë om addisionele stimulerende leerderaktiwiteite, wat gebaseer is op die plaaslik bekende omgewing waarmee leerders hul kan assosieer, met handboek inhoud aan te vul (vgl. par. 5.4.1.8.5).

5.4.1.8.2 Fasilitering

Fasilitering as 'n onderrig-en-leerbenadering vir lewensvaardigheidsopvoeding (vgl. par. 2.5.6) word ook deur Suid-Afrikaanse akademici (Nel, 2014c:8; Rooth, 1997:102) as 'n effektiewe strategie vir LO voorgeskryf. Selfs die KABV se gebruik van die uitdrukking 'te lei' (SA, DBO, 2011a:9) dui daarop dat die onderwyser die rol van begeleier moet vervul; 'n rol wat deur 'n konstruktivistiese onderrigbenadering gelyk gestel word aan 'n fasiliteerder (Shostak, 2011:91). Dit beteken dat die funksie van beide die onderwyser en die leerder binne LO-klaskamers verander. Die taak van die onderwyser as fasiliteerder (begeleier) verander van 'n inhoudsaanbieder na die skep van verrykende leeromgewings waar leerders binne samewerkende leeromgewings aktief betrokke is. Dit is duidelik dat binne 'n konstruktivistiese leerbenadering, 'n benadering wat sentraal staan tot LO (Nel, 2014c:8), die fokus

vanaf die onderwyser na die leerder verskuif, wat meebring dat sosiale interaksie in die klaskamer nie geïgnoreer kan word nie.

Al die leergeleenthede waarby ek ingesit het, het 'n transmissie onderrig- en leerbenadering gehad gebou op die verwysing dat lesaanbieding en lesgebeure baie onderwysergesentreerd was (vgl. par. 5.4.1.8.5). Dié waarneming sluit aan by Rooth (2005:210) se navorsingsbevindinge wat sy in twee provinsies (Limpopo en die Wes-Kaap) gedoen het en waar bevind is dat transmissie-onderrig (praat en die voorlees van inhoud) ook voorkeur geniet in die LO-klasse van deelnemers wat by haar studie betrek was.

Die direkte gevolg van 'n onderwysergesentreerde benadering tot lesonderwerpe soos toegepas deur deelnemers van hierdie studie, was dat leerders slegs by die onderrig sowel as die assesseringsaktiwiteite betrek is op terme van wat deur die onderwyser bepaal is. Geslote kommunikasievrae (vgl. par. 5.4.1.8.7) en die groepwerk-aktiwiteit wat in die klaskamer van deelnemer DD voltooi is, is tipiese voorbeelde waar die onderwyser se uitsprake belangrik was.

5.4.1.8.3 Groepwerk

Een van die sewe oogmerke rakende die tipe leerders wat deur die KABV in vooruitsig gestel word, is om doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap te werk (SA, DBO, 2011a:5). Groepwerk in die konteks van hierdie beleidsdokument kan dan tereg beoordeel word as 'n geleentheid vir die bevordering van interaktiewe leer. Shulman (2014:339), wys ook daarop dat onderwysers moet verstaan dat aktiewe, konstruktiewe en samewerkende leer een van dié belangrikste essensies van goeie onderrig is. Deurdat LO die studie van die self in verhouding tot ander en die samelewing behels (SA, DBO, 2011a:8), word daar tot die gevolgtrekking gekom dat groepwerk (afgesien daarvan dat dit nie vry staan van kritiek nie) gebruik kan word om leerders se holistiese ontwikkeling te stimuleer. In hierdie verband verduidelik Nel (2014c:8) dat groepwerk as 'n belangrike strategie vir die meeste temas binne LO oorweeg moet word. Groepwerkstrategieë soos, onder andere, deelnemende interaksie, besprekings/dialog, die lug van opinies en aanbiedinge (Nasheeda, 2008:20) is enkele voorbeelde wat in die LO-klas

gebruik kan word om leerders se kennis, waardes en vaardighede rondom sosio-omgewingskwessies wat verband hou met hul leefwêreld te verbreed.

Die empiriese data rondom klaskamerwaarnemings het duidelik getoon dat groepwerk as 'n kreatiewe leerdergesentreerde metode nie deur deelnemers aan hierdie studie as belangrik beoordeel word nie. Slegs twee van die sewe deelnemers (BB en DD) het 'n beskeie poging aangewend om groepwerk met hul lesonderwerpe oor sosio-omgewingskwessies te inkorporeer.

My interpretasie is dat deelnemer BB na die beste van haar vermoë gepoog het om gedurende die twee leergeleenthede waarby ek ingesit het groepwerk te gebruik soos dit deur lewensvaardigheidsopvoeding verlang word. Haar gebruik van groepwerk was hoofsaaklik gegrond op die fasiliteite (*PowerPoint* en interaktiewe witbord) wat tot haar beskikking was asook die kleiner groepleerders wat in 'n U-formaat sit. Waar leerders wel terugvoering oor hul groepsaktiwiteit gegee het, was daar geen tekens te bespeur van werklike gesprekvoering tussen leerders oor groepe heen nie.

Die gebruik van groepwerk deur deelnemer DD was geensins op 'n kreatiewe manier aangewend nie omdat die handboek en die voortdurende beklemtoning van tyd sentraal gestaan het tot die voltooiing van groepsaktiwiteite. Werklike gesprekvoering tussen groepslede is tot die minimum beperk. Dit wou voorkom dat die ongeorganiseerdheid waarmee hierdie deelnemer groepwerk met sy onderrig rakende sosio-omgewingskwessies geïntegreer het, nie op 'n gereelde basis gedoen word nie. Dit was ook opvallend dat die heersende klaskamer-atmosfeer in sommige deelnemers se LO-klasse, insluitende die uitleg van skoolbanke op 'n tradisioneel liniêre manier, oor die algemeen teenproduktief ingewerk het op groepwerk. Die uitleg van skoolbanke oor die algemeen het ook die optimale benutting van groepwerk in die LO-klaskamers van deelnemers AA, CC, DD, EE, FF en GG ontmoedig. Hierdie aspek het 'n negatiewe uitwerking deurdat dit die waarde van die LO-klas as 'n oop sisteem van samewerking (vgl. par. 3.6.4) kan inperk tot 'n plek waar die oordra van kennis rakende sosio-omgewingskwessies as belangrik geag word.

Selfs die gespanne klaskamer-atmosfeer wat byvoorbeeld in deelnemer CC se LO-klas geheers het, was ten tye van hierdie navorsing geensins gerig op die bevordering van positiewe emosies by leerders oor die spesifieke lesonderwerpe wat behandel is nie. Voortdurende vermanings om stil te bly en aandag te skenk (’n aksie waarop enkele leerders geprotesteer het, veral diegene wat besig was met ander vakke se tuiswerk) was nie gewens vir groepwerk op daardie tydstip nie.

5.4.1.8.4 Tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite vir assesseringsdoeleindes

Die KABV stel dit onomwonde dat leerders kennis en vaardighede sal verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens (SA, DBO, 2011a:4). Om hierdie rede behoort leerders in die gees van beleidstandpunt gereeld geassesseer te word om vas te stel of hulle oor die vermoë beskik om die lewensgetroue inhoud rakende sosio-omgewingskwessies te begryp. In die lig hiervan vorm assessering ’n integrale deel van alle LO-onderwerpe met die vereiste dat kennis, waardes en vaardighede aangespreek moet word (SA, DBO, 2011a:30). Hierdie ‘vereiste’ rakende die aanspreek van kennis, waardes en vaardighede binne LO reflekteer ’n integrasie van omgee tot assessering omdat sosiale probleme - en gelyklopend hiermee omgewingsprobleme - in die kontemporêre leefomgewing onderwysers dwing om waardering te toon vir die verskeie kapasiteite en belangstellings van leerders (Noddings, 2005:173).

In die lig van voorafgaande paragrawe kan afgelei word dat assessering binne LO wegbeweeg van ’n reduksionele na ’n holistiese assesseringsingesteldheid deurdat dit kennis, waardes en vaardighede met mekaar wil integreer; ’n aspek wat in lyn is met gehalte-opvoeding (vgl. par. 2.5.1).

My bevindinge rondom die (nie-)gebruik van assessering ten tye van hierdie navorsing was dat dit eerder die bevordering van kennis rondom sosio-omgewingskwessies aangehelp het as wat dit die bevordering van gehalte-leer rondom die integrasie van kennis met waardes en vaardighede bevorder het. Deelnemers AA, CC, DD en EE het byvoorbeeld meer konsentreer op die verskaffing van kennis rondom sosio-omgewingskwessies, wat ’n valse illusie by hul leerders mag skep dat dit van hulle beter burgers sal maak. Ook mag die feit dat geen

tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite aan hul leerders gegee is nie (kyk bylaag E) die illusie skep dat dit van geen waarde vir sosio-omgewingskwessies is nie. Hierdie aanname word myns insiens bevestig deurdat deelnemer EE oor een stel handboeke beskik en as gesagsfiguur op 'n ondemokratiese wyse leerders daarvan weerhou om hierdie bronne huis toe te neem vir die voltooiing van tuiswerkopdragte.

Deelnemer BB se integrasie van klaskamer-aktiwiteite met haar twee lesse en die onmiddellike terugvoering wat sy aan haar leerders gegee het, is in lyn met Muijs en Reynolds (2005:101) se siening dat sodanige strategie die mees effektiewe motiveringsmiddel is om die belangrikheid van enige onderwerp te beklemtoon.

Deelnemers FF en GG se handboek-gedreweheid het dikwels daartoe gelei dat aktiwiteite gebruik is om leerders besig te hou (vgl. par. 5.4.1.8.5). Hierdie waarneming wys daarop dat die huidige praktyk van tuiswerkopdragte nie werklik gehalte-leer rondom sosio-omgewingskwessies bevorder nie. Indien die doel was om leer te bevorder behoort dit te impliseer dat sodanige aktiwiteite as waardevol geag sou word deur beide leerders en die deelnemers aan hierdie studie. Muijs en Reynolds (2006:101) sê in die verband: "A way of making homework more relevant to pupils is to connect what they have learnt in the classroom to their everyday life". Dié mening vestig die aandag daarop dat tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite wat vir assesseringsdoeleindes gebruik word gesitueerd moet wees; 'n aangeleentheid wat aanklank vind by die plaaslik bekende omgewingskonteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.4.1.4). Die voordeel hieraan verbonde is dat dit tot voordeel strek van ervaringsleer deurdat dit 'n geleentheid skep vir leerders om kennis, waardes en vaardighede rondom sosio-omgewingskwessies met mekaar te integreer.

5.4.1.8.5 Aktiewe en kritiese leer

Om te verseker dat die leeromgewing sinvoller beleef word en dat leerders beter toegerus word vir die lewe, maak die KABV (SA, DBO, 2011a) daarop aanspraak dat die klem op 'n aktiewe en kritiese benadering tot leer moet val. Hierdie is 'n paradigmaskuif weg van transmissie-onderrig en 'n nie-kritiese aanvaarding van gegewe waarhede (SA, DBO, 2011a:4) wat 'n interaktiewe en leerdergesentreerde

onderrig-en-leerbenadering noodsaak. Hierdie siening, wat in lyn is met die siening van 'n konstruktivistiese benadering tot leer, naamlik dat leer 'n aktiewe, konstruktiewe en doelgeoriënteerde proses is rondom ervarings (Skinner, 2010:70), vind ook sy inslag in LO-beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a:8) wat dit stel dat leerders daartoe in staat moet wees om ingeligte besluite en keuses te kan maak en om gepaste aksies te neem om betekenisvol en suksesvol in 'n snelveranderende samelewing te leef. Dit is duidelik dat die bevordering van aktiewe en kritiese leer nie net belangrik is vir die persoonlike ontwikkeling van die leerder nie, maar, soos Van der Walt en De Klerk (2006:176) dit stel, ook vir die bou van 'n nuwe Suid-Afrikaanse nasionale identiteit. Hierdie sentiment oor 'n nuwe Suid-Afrikaanse nasionale identiteit staan nie geïsoleerd van verantwoordelike sosiale en omgewingsgedrag nie omdat leerders, 'n segment van die Suid-Afrikaanse samelewing, daaglik gekonfronteer word met uitlopende sosio-omgewingsuitdagings in hul leefwêreld. Om te verseker dat leerders 'n produktiewe bydrae maak tot 'n verbeterde lewensgehalte (vir hulself, hul gemeenskappe en die omgewing) moet aktiewe en kritiese leer wat leerderbemaagtiging rondom sosio-omgewingskwessies kan bevorder, 'n sleutelrol in LO-klaskamers vervul.

My bevindinge rondom al 13 lesse waarby ek ingesit het, was dat aktiewe en kritiese leer wat berus op betekenisvolle en interaktiewe leerderdeelname aan die onderrig-en-leerproses, nie as prioriteit deur deelnemers aan hierdie studie beskou is nie. Die rede hiervoor kan aan die volgende onderliggende redes, soos verkry vanuit die waarnemingsessies, toegeskryf word:

- **Onderwysergesentreerde onderrig-en-leerbenaderings**

Klaskamerwaarnemings het duidelik getoon dat die direkte onderrigmetode merendeels gebruik is om lesonderwerpe onder die tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aan leerders bekend te stel. *PowerPoint*-skyfies en handboeke is oorwegend gebruik om lesonderwerpe aan leerders bekend te stel; 'n metode wat dikwels die vorm van 'n voorlees-aktiwiteit aangeneem het. In hierdie opsig is Geen (2007:19) reg wanneer hy redeneer: "Information is put into the pupil; the teacher does not draw ideas from the pupil". Voorbeelde van onderrigmetodes wat voorgenoemde opvatting ondersteun is:

- Die voorlees van inligting en statistieke oor MIV en Vigs vanaf *PowerPoint*-skyfies (deelnemer AA).
- Leerders wat *PowerPoint*-notas oorskryf in hul leerderwerkboeke (deelnemer BB).
- Streng klaskamerbeheer in die LO-klas wat gesprekvoering tussen leerders verhoed het (deelnemer CC).
- Leerders wat notas oor die onderwerp van die skryfbord afskryf (deelnemer EE).
- Handboeke wat oorwegend gebruik word om inligting oor lesonderwerpe aan leerders voor te lees, 'n metode wat leerders se rolle in die LO-klaskamer tot passiewe luisteraars ingeperk het (deelnemers CC, DD, EE, FF en GG).
- Geslote kommunikasievrae aan leerders wat dit gewaag het om op uitnodiging en aanmoediging van die onderwyser te antwoord.
- **Afwesigheid van stimulerende leerderaktiwiteite**

Deelnemers het geen addisionele interessante en stimulerende leerderaktiwiteite ontwikkel om die inhoude rondom sosio-omgewingskwessies vir leerders meer betekenisvol te maak nie. Uit die empiriese data het dit na vore gekom dat deelnemers aan hierdie studie volstaan by handboek-aktiwiteite.

- **Afwesigheid van samewerkende leertegnieke**

Alhoewel dit my mening as navorser is dat konstruktivisme as 'n strategie wat deelnemende leer gedurende kontaktyd met leerders aanmoedig vir lesonderwerpe oor sosiale en omgewingskwessies oorweeg moet word, is dit duidelik vanuit die empiriese data oor klaskamerwaarnemings dat deelnemers wegstroom van sodanige strategie. Soos reeds verduidelik word die direkte onderrigmetode bykans gedurende elke leergeleentheid gebruik met enkele uitsonderings wat betref deelnemers BB en DD (vgl. par. 5.4.1.8.5).

- **Handboekgebaseerde aktiwiteite as die beste ‘betroubare’ assesseringsmetode om leerders se kennis, waardes en vaardighede rondom sosio-omgewingskwessies te bepaal**

Alhoewel assessering (formeel en informeel) ’n integrale deel moet uitmaak van onderrig en leer (SA, DBO, 2011a:25), word hierdie beleidsaanbeveling vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie in deelnemers se LO-klasse nagekom nie. Die skriftelike voltooiing van assesseringsaktiwiteite oor sosio-omgewingskwessies vanuit die voorgeskrewe handboeke is slaafs nagevolg. Hierdie aktiwiteite, wat meestal op die individuele leerder gerig is, het op die ou end geen doelgerigte assessering tot gevolg gehad nie. Behalwe dat leerders nie ingelig is oor die assesseringsdoelwit van aktiwiteite rondom sosiale en omgewingskwessies nie, is boonop geen hulp aan leerders verleen tydens die voltooiing daarvan nie. Selfs geen gedetailleerde terugvoering is aan leerders gegee oor hul pogings met die beantwoording van assesseringsvrae oor sosiale en omgewingskwessies nie. Myns insiens gaan dit vir die onderwyser nie oor die insigte wat hy/sy vanuit die assesseringsaktiwiteite bekom om leerders beter te begelei oor die negatiewe aspekte van sosio-omgewingskwessies nie. Hierdie waarneming by deelnemers EE en GG was eerder ’n aanduiding dat daar gefokus word om aan diegene in bestuursposisies (vakhoof, skoolhoof en kurrikulum-adviseur) te toon dat die inhoud rondom sosio-omgewingskwessies nagekom is. Die onderwyser se belange (die voltooiing van kurrikuluminhoud) en nie primêr die leerder se behoeftes (bemagtiging rondom kennis, waardes en vaardighede) nie, word as prioriteit gestel. Daar kan dus in aansluiting by Kelly (2008:67) verklaar word dat assesseringsaktiwiteite in handboeke ten tye van hierdie navorsing gebruik is om leerders besig te hou (vgl. par. 5.4.1.8.5).

5.4.1.8.6 Plaaslik bekende omgewing (van die bekende na die onbekende)

Die KABV (SA, DBO, 2011a:4) se opvatting oor die bevordering van begronde kennis binne plaaslik bekende kontekste is duidelik. Die grondliggende gedagte in dié opvatting is dat dit sal verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens. Die kernwoord ‘bekende’ is

dan ook die aangewese beginpunt vir enige tema/onderwerp omdat daar aangesluit kan word by leerders se voorkennis. Die beklemtoning van die 'bekende' alvorens daar na die onbekende beweeg word, vind ook sy beslag in LO (Nel, 2014c:8). In hierdie verband word die afleiding gemaak dat: Wat LO-onderwysers beplan rondom temas/onderwerpe moet in verband gebring of gebaseer word op die plaaslik bekende omgewing waarmee leerders hulle kan assosieer.

Dit blyk baie duidelik uit klaskamerwaarnemings dat deelnemers EE, FF en GG in 'n mate daarin slaag om die vaste teoretiese inhoud op 'n realistiese wyse te probeer versoen met leerders se leefwêreld. Die nadeel was dat sodanige verwysings in die meeste gevalle deur deelnemers op 'n oppervlakkige wyse benader is met geen werklike gesprekvoeringe (interaktiewe kommunikasie) tussen leerders of selfs tussen leerders en die onderwyser nie.

5.4.1.8.7 Vraagstellings

Effektiewe vraagstellings wat deur Sadker, Sadker en Zittleman (2011:108) beskou word as 'n belangrike strategie om leerders te dwing tot analitiese en kritiese ondersoek sowel as kreatiewe denke, bereik nie sy volle potensiaal in die graad 10 LO-klaskamers van deelnemers nie. Die meeste vrae wat deur deelnemers aan hul leerders gestel is, was gebaseer op kommunikasievrae (kyk bylaag E). Leerders het slegs die vrae wat aan hulle gestel was oor sosio-omgewingskwessies beantwoord; geen konstruktiewe kommunikasie oor hierdie komplekse en lewenswerklike aangeleenthede tussen leerders en die onderwyser was te bespeur nie. Voorgenoemde staan in kontras met die doelwitte van beide Lewensvaardigsopvoeding/LO sowel as die KABV (SA, DBO, 2011a:5), wat die ontwikkeling van sleutelvaardighede soos aktiewe en kritiese leer insluitende doeltreffende kommunikasie beklemtoon. In hierdie opsig beskou Nel (2014c:9) die aanmoediging van dieper verduidelikings deur die stel van verskeie kognitiewe vrae aan leerders in Lewensvaardigheidsopvoeding/LO as noodsaaklik. Alhoewel Nel (ibid: 2014c:9) dit beklemtoon dat die gebruik van 'n verskeidenheid bronne onderwysers in hierdie verband kan help met die stel van verskeie vrae, kan die omgewing (byvoorbeeld die plaaslik bekende omgewing) as dryfkrag dien om leerervarings te kontekstualiseer (vgl. par. 1.3), wat sodoende leerders se

konseptuele begrip deur vraagstellings rakende sosio-omgewingskwessies kan verbreed.

Die integrasie van die plaaslik bekende omgewing met lesonderwerpe wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel, beskik ook oor die potensiaal om gehalte-leer (dieper leer en begrip) te verhoog. Die stel van oorspronklike vrae (oop en geslote) wat nie net aansluit by leerders se belangstelling nie maar ook met hul persoonlike ervaring, berei hul nie net voor vir eksamens nie maar kan hulle vaardigheid ontwikkel om oor hul eie denke (metakognisie) te besin. Die fokus word geplaas op leerders se behoeftes deurdat verantwoordelikheid (byvoorbeeld sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) erkenning kry en nie onderwysers se verpligtinge (die voorbereiding vir die eksamen en die produsering van punte) nie. In hierdie verband wys Freire (2005:12) daarop dat: “Responsibility cannot be acquired intellectually, but only through experience”. Hierdie aanname van Freire word onderskryf deur die KABV (SA, DBO, 2011a:8), naamlik die daarstel van geleenthede vir leerders om betrokke te raak by die ontwikkeling en praktyke van ’n verskeidenheid lewensvaardighede om probleme op te los, om ingeligte besluite en keuses te maak en om gepaste aksies te neem om betekenisvol en suksesvol in ’n snelveranderende samelewing te leef.

Gebaseer op my waarnemings in graad 10 LO-klaskamers van deelnemers AA, BB, CC, DD, EE, FF en GG kan ek sê dat die onderliggende doel van vraagstellings as ’n onderrig-en-leerstrategie in die konteks van komplekse sosio-omgewingskwessies meestal die herroeping van kennis aangespreek het. Leerders van beide dorp- en *township*-skole is vanuit ’n perspektief onderrig waar lewensvaardigheidskennis oor komplekse sosio-omgewingskwessies deur blote kommunikasievrae (met ’n behavioristiese onderbou) bevorder is. In die meeste gevalle het individuele leerders dit ook gewaag om op uitnodiging en aanmoediging van die onderwyser vrae wat aan hulle gestel was te beantwoord. Hierdie ingesteldheid tot vraagstellings en die beantwoording daarvan verg ’n herbesinning. Die rede hiervoor sluit aan by Bastable (2014:12-13) se sienswyse, naamlik dat onderrig en leer as ’n sistematiese, logiese en wetenskaplike aksie beoordeel moet word waar erkenning gegee moet word aan twee interafhanklike rolspelers, naamlik die onderriggewer en leerder. Aangesien

onderrig en leer hierdeur ontologies tot mekaar verbind word, beteken dit dat kennis, waardes en vaardighede binne LO op 'n holistiese wyse met mekaar geïntegreer moet word indien ons die gehaltespek van opvoeding (vgl. par. 2.5.1) rondom sosio-omgewingskwessies wil versterk. In die lig hiervan behoort geleenthede vir betekenisvolle leerderdeelname deur vraagstellings (insluitende betekenisvolle gesprekvoerings) rondom sosio-omgewingskwessies in LO-klaskamers geskep te word. Sadker *et al.* (2011:108) se heuristiese model van konvergente (geslote) en divergente (oop) vraagstellings kan dan voorgehou word as 'n ideale benadering om leerders se begrip (byvoorbeeld hul kennis, waardes en vaardighede) oor sosio-omgewingskwessies te assesseer omrede dit beide lae- en hoëorde denke aanspreek. Hierdie konseptuele voorstelling word ook gebruik met die samestelling van 'n riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding (vgl. par. 6.3.2).

5.4.1.8.8 Verskeidenheid leerderaktiwiteite

Die aanmoediging van interaktiewe en aktiwiteitsgebaseerde leer is 'n besondere kenmerk van die KABV (SA, DBO, 2011a). Dit kom daarop neer dat leerders op 'n meer holistiese wyse en in die konteks van werklike lewensituasies (byvoorbeeld binne plaaslik bekende kontekste) kennis en vaardighede sal verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens (SA, DBO, 2011a:4). Vir LO as vak beteken dit dat die onderwyser sal toesien dat leerders die leerervaring meer sinvoller sal beleef deur 'n gewysigde metodologie wat onderdanig is aan 'begeleiding' (SA, DBO, 2011a:8).

My observasie het egter getoon dat deelnemers aan hierdie studie weinig gehoor gee aan dit wat beleidsdokumente van hulle verwag. Ten spyte daarvan dat LO as vak hom uitstekend leen tot die aanwending van verskeie interaktiewe en leerdergesentreerde leerderaktiwiteite, byvoorbeeld groepbesprekings en aktiewe leer (Nel, 2014a:2), was dit verbasend dat dié strategieë nie in al die graad 10 LO-klasse gebruik is om effektiewe onderrig en leer rondom sosio-omgewingskwessies aan te moedig nie. Die oorweldigende steun op handboek-aktiwiteite, wat in die meeste gevalle ook op die individuele leerder gemik was, was opvallend. Alhoewel groepwerk as 'n oënskynlike aktiewe leerstrategieë-tegniek deur deelnemers BB en

DD gebruik is, het dit ook nie sy volle potensiaal bereik nie. In die geval van deelnemer CC was die motorwerktuigkunde-klas te klein en het die rangskikking van skoolbanke sowel as die beklemtoning van tyd meestal tot chaos gelei.

5.4.1.8.9 Verskeidenheid onderrig-en leersteunmateriaal

Ten spyte daarvan dat die KABV (SA, DBO, 2011a) klem lê op die gebruik van 'n verskeidenheid onderrig-en-leersteunmateriaal vir lesonderwerpe wat sosiale en omgewingskwessies aanspreek (kyk tabel 2.1), sal die seleksie daarvan bepaal word deur die heersende sosio-ekonomiese toestande van skole. Uit die kontekstuele agtergrond van skole (kyk tabel 5.2) is dit duidelik dat diegene by kwantiel drie-skole in vergelyking met kwantiel vier-skole 'n beperkte keuse het rakende die seleksie van onderrig-en-leersteunmateriaal. Die oorgrote meerderheid van deelnemers in veral kwantiel drie-skole gebruik daarom handboeke en die skryfbord as die mees populêre onderrig-en-leerhulpbronne. By twee kwantiel vier-skole (A en B) was addisionele oudiovisuele onderrig-en-leersteunmateriaal soos video's, 'n data-projektor, rekenaar en die interaktiewe witbord gebruik (kyk tabel 5.3).

Tabel 5.3: Onderrig-en-leersteunmateriaal soos gebruik deur deelnemers.

DEELNEMER	ONDERRIG-EN LEERSTEUNMATERIAAL
AA	Video's, rekenaar en data-projektor
BB	Handboek, rekenaar, dataprojektor en interaktiewe witbord
CC	Handboek (as enigste bron)
DD	Handboek (as enigste bron)
EE	Handboek (as enigste bron)
FF	Handboek (as enigste bron)
GG	Handboek (as enigste bron)

Genoemde bewyse toon dat handboeke (die enigste bron) deur die meeste deelnemers aan hierdie studie gebruik word. Hierdie bevindinge tydens my

klaskamerwaarnemings is geensins verrassend nie aangesien dit strook met Adewumbi (2012:79) en Rooth (2005:157) se navorsingsbevindinge oor lewensvaardigheidsonderrig binne LO, waar handboeke ook as 'n populêre bron van onderwysers uitgewys was. Sedert die infasering van die KABV in 2012 word handboeke nog steeds deur LO-onderwysers as 'n belangrike onderrig-en-leerhulpbron beskou (vgl. par. 2.7).

My interpretasie van deelnemers se gebruik van handboeke (beide in dorp- en *township*-skole) was dat hulle probeer het om die teorie met die leerder se leefwêreld te integreer. Die leemte wat te bespeur was met dié pogings was dat die meeste van die onderrigtyd deur deelnemers se gepraat oor sosio-omgewingskwessies in beslag geneem is en dat leerders slegs moes reageer op kommunikasievrae. Dit beteken dat leerders van veral *township*-skole, wat oor voldoende voorkennis oor sosio-omgewingskwessies in hul omgewings beskik, meestal deur die kenner ('*expert*') gelei is terwyl dieselfde kwessies vir leerders in dorpskole ontaard het in inligtingsessies. Sosio- en omgewingskwessies is meestal ook deur 'n direkte onderrigmetode, gekoppel aan 'n hoogs gestruktureerde benadering vanuit handboeke, op 'n tematiese wyse aan leerders voorgelees. Alhoewel voorgenoemde strategieë effektief is vir die bevordering van kennis (Kyriacou, 2012:107), lei dit daartoe dat leerders passiewe luisteraars word.

Slegs by skole A en B het deelnemers gebruik gemaak van oudiovisuele onderrig-en-leersteunmateriaal soos byvoorbeeld video's, 'n dataprojektor, rekenaar en interaktiewe witbord. My interpretasie met die gebruik van dié addisionele onderrig-en-leersteunmateriaal deur deelnemers AA en BB was dat dit as aanvullend tot vaste inhoude soos dit verskyn in die handboek gebruik is. Die gevolg is dat leerders van hierdie twee deelnemers by geleentheid passief moes sit en luister hoe inligting/statistieke aan hulle voorgelees was; 'n onderwysergesentreerde ingesteldheid wat gehalte-onderwys oor sosio-omgewingskwessies benadeel (vgl. par. 2.6.2). In dié verband meen Kelly (2008:68):

“The failures of education are not all because we still use lectures or textbooks. It is because all lectures, books, digital programs and verbal interactions do not embody the human investment necessary to make them classic learning experiences”.

Myns insiens verdien die dilemma soos vervat in die laaste sin dat 'n kopskuif deur deelnemers aan hierdie studie gemaak moet word. Deur oormatig te steun op handboeke en/of oudiovisuele hulpmiddels mag 'n situasie geskep word waar leerders deur kennis alleenlik bewus gemaak word van hul (omgewings)-omstandighede wat Schreuder (2004:16) gelykgestel aan swak opvoeding (*poor education*) en wanopvoeding (*miseducation*). Om laasgenoemde twee uitdagings te oorkom sal beteken dat onderwys, en veral onderwys oor sosio-omgewingskwessies, nie net beskou kan word as die verskaffing van inligting/kennis aan leerders vanuit handboeke of deur middel van oudiovisuele materiaal nie, maar as die betrokkenheid van leerders deur die gebruik van ondersoekvaardighede waar hulle die geleentheid kry om kennis, waardes en vaardighede te integreer. Stimulerende situasies (hetsy deur die omgewing na die klas te bring of die leerder aan die werklikheid voor te stel) kan daartoe lei dat leerders hul eie denkvaardighede (sone van proksimale ontwikkeling) rondom sosio-omgewingskwessies uitbrei deur gepaste begeleiding en ondersteuning van die onderwyser en of bekwame ouderdomsgenote.

5.4.1.8.10 Sistemiese onderrig- en-leerbenadering

Alhoewel LO-onderwysers die belangrikheid van 'n holistiese opvoedingsbenadering tot die leerder deur LO as 'n fundamentele (verpligte) vak besef, deel hulle oënskynlik nie altyd die sistemiese perspektief van sodanige vak waaruit hul onderrig en leer moet vloei (Magano, 2011:120-121) nie. Hierdie sistemiese siening van onderrig en leer binne die vak LO, wat deur my as navorser onderskryf word, staan nie geïsoleerd van die leerder se leefomgewing nie. Theron (2008) se navorsingsbevindinge onder graad nege *township*-leerders is 'n klassieke voorbeeld wat daarop dui dat onderwysers terdeë bewus moet wees van leerders se kontekstuele omstandighede sodat die jeug optimaal voordeel kan trek uit LO. Die huidige KABV (SA, DBO, 2011a:4) ondersteun Theron (2008) se sienswyse deurdat dit veral klem lê daarop dat leerders kennis en vaardighede verwerf op maniere wat

betekenisvol is vir hulle lewens. Een van die maniere waarop leerders hierdie kennis en vaardighede kan bekom, is deur te besef dat die wêreld 'n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos kan word nie (SA, DBO, 2011a:5).

Ten spyte van bostaande, wys klaskamerwaarnemings van al sewe deelnemers dat 'n sistemiese benadering tot sosio-omgewingskwessies geensins van belang is nie. Leergeleenthede rondom armoede, geweld, behuisingstekorte, voedselsekureit, werkloosheid, veiligheid, gebrek aan basiese dienste, MIV en Vigs is meestal op 'n gefragmenteerde en tematiese wyse (soos dit verskyn in die handboek) aan leerders oorgedra. Alhoewel leerders van *township*-skole vanweë hul sosio-kulturele situasie oor 'n goeie voorkennis beskik van negatiewe sosio-omgewingskwessies, was hul bydraes beperk tot 'n beamingsaktiwiteit, soos byvoorbeeld die klaskamerpraktyk van deelnemer FF.

Sommige leerders in dorpskole het getoon dat hulle geen pligsbesef het ten opsigte van sosio-omgewingskwessies van die naburige *township* (Ikageng) nie. Die oppervlakkige manier waarop sosio-omgewingskwessies in beide dorp- en *township*-skole aangespreek is, dui daarop dat deelnemers aan hierdie studie nie 'n baie hoë vlak van pedagogiese kennis oor hierdie onderwerpe het nie. Die gevolg is dat sodanige onderwerpe nie baie vervullend aan leerders onderrig is nie. Selfs die twee handboeke (Via Afrika Lewensoriëntering en Fokus: Lewensoriëntering vir Graad 10) waarop deelnemers swaar steun (vgl. par.6.5.3), veroorsaak dat gehalte-onderrig en leer rondom sosio-omgewingskwessies nie werklik tot sy reg kom nie. As hierdie navorsing dan wel die gebruik van 'n alternatiewe inslag tot LO wil bewerkstellig, is dit die rigiede gebruik van handboeke wat my daartoe beweeg. Hierdie aanname wat aansluit by Orr (2004:12) se opvatting dat alle opvoeding as omgewingsopvoeding beskou moet word, word as 'n eerbare poging beskou deurdat leerders op 'n kritiese manier in LO-klaskamers bewus gemaak moet van die komplekse en multidimensionele aard van omgewingskwessies en -risiko's (vgl. par. 2.6.1).

5.5 KOMMUNIKASIE VAN KWALITATIEWE DATA SOOS VERKRY UIT SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude is met dieselfde sewe deelnemers ná gestruktureerde klaskamerwaarnemings gevoer oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as studie-onderwerp. Met die bespreking van hierdie kwalitatiewe data wat deur semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude verkry is, sal deelnemers se ongeredigeerde woorde rakende hul ervarings oor aspekte van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fenomeen in *skuinsdruk* aangehaal word ter staving van inligting. Hierdie werkswyse verduidelik my interpretatiewe benadering tot deelnemer-response op onderhoudsvrae (kyk tabel 4.4) deur die verskaffing van betekenisvolle verbale data (Schreier, 2012:3). Só 'n werkswyse ondersteun nie net die generering van ryk data nie, maar help ook met die kristallisering van betekenisgewing aan data (O'Leary, 2014:300).

Die data wat met onderhoude bekom is en wat handgekodeer is (vgl. par. 4.8), word vervolgens aan die hand van die volgende temas, kategorieë en waar moontlik subkategorieë geïnterpreteer.

5.5.1 Diagrammatiese voorstelling van tema 1 met gepaardgaande interpretasie

TEMA 1	
DEELNEMERS HEG UITEENLOPENDE WAARDES AAN INDIENSOPLEIDINGSESSIES RAKENDE SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID.	
<p>Kategorie 1</p> <p>Deelnemers beleef indiensopleidingsessies positief.</p>	<p>Subkategorie 1.1</p> <p>Helderheid oor sillabus.</p> <p>Deelnemers vind indiensopleidingsessies insiggewend vanweë samewerking met ander kollegas.</p>
<p>Kategorie 2</p> <p>Deelnemers beleef indiensopleidingsessies negatief.</p>	<p>Subkategorie 2.1</p> <p>Indiensopleidingsessies word as frustrerend beleef vanweë die beklemtoning van:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inhoude en • formele assessering.

Met die implementering van enige nuwe program/beleid (by aanname ook enige hersiene program/beleid) toon Fullan (2007:30) aan dat drie komponente belangrik is, naamlik 1) die gebruik van nuwe of hersiene materiaal; 2) die gebruik van nuwe onderrigbenaderings en 3) die aanpassing van oortuigings. Na aanleiding van voorgenoemde en inaggenome dat die KABV 'n aanpassing van vorige kurrikulums (vgl. par. 1.9) is, voel Suid-Afrikaanse navorsers soos Van Deventer (2008:144) en Prinsloo (2007:167) dat dit uiters noodsaaklik is dat LO-onderwysers toepaslike opleiding ontvang rakende probleemareas binne dié vak. Aangesien sosiale en omgewingsverantwoordelikheid 'n nuwe toevoeging tot die KABV is, sal dit aangewese wees dat LO-onderwysers met die nodige kennis en vaardighede toegerus word rondom omgewingskwessies wat onder dié tema gedek moet word (kyk tabel 2.1)

In die lig van bostaande word die aanname gemaak dat die gehalte van onderrig-en-leerpraktyke rakende die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid soos uiteengesit in die ‘aangepaste/nuwe’ KABV (SA, DBO, 2011a) krities te make het met professionele indiensopleiding wat LO-onderwysers ondergaan. Twee aspekte is hier ter sprake, naamlik die soort indiensopleiding wat LO-onderwysers ontvang en tweedens die veranderde pedagogie wat deur die huidige LO-beleidsdokument (SA, DBO, 2011a) voorgeskryf word. Waar eersgenoemde te doen het met die voorbereiding van onderwysers rakende die implementering van die ‘aangepaste/nuwe’ KABV-beleidsdokument, verwys laasgenoemde na die effektiewe implementering van lewensvaardigheidsopvoeding deur LO.

Vervolgens word ’n interpreterende analise onder tema 1 verskaf oor die uiteenlopende waardes wat deelnemers aan hierdie studie heg aan indiensopleidingsessies in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid onder kategorieë 1 en 2.

Kategorie 1: Deelnemers reageer positief met betrekking tot indiensopleiding

Aangesien kurrikulum-implementering volgens die Dada *et al.* verslag (2009:5) nie na wense geskied nie, word onderwyser-opleiding in terme van die ‘aangepaste/nuwe’ KABV (SA, DBO, 2011a) as prioriteit beoordeel. Ten opsigte van onderwyser-opleiding rakende die implementering van die ‘aangepaste/nuwe’ KABV was dit verblydend om te verneem dat vyf uit die sewe deelnemers (BB, CC, DD, EE en FF) indiensopleiding ondergaan het, terwyl twee deelnemers (AA en GG) geen opleiding gehad het nie. Een deelnemer (GG) moes haarself instudeer op die ‘aangepaste/nuwe’ graad 10 LO-beleidsdokument. Ook het twee van die vyf deelnemers (DD en EE) wat wel indiensopleiding ondergaan het, aangedui dat sodanige sessies die moeite werd was:

Was insiggewend en dit was leersessies. Al verlede jaar (2013) toe ons dit gedoen het, het ons die hele sillabus uitgewerk sodat ’n mens weet waaroor dit gaan (deelnemer DD).

Daar was nie net op die inhoud gekonsentreer nie. Op die verskillende maniere hoe om dit te implementeer ook en daar was baie interaksie tussen die onderwysers wat die werkwinkel bygewoon het. Ons was in groepies opgedeel en vrae was gevra hoe sal julle hierdie onderwerp benader en lesvoorbereiding hoe sal julle dit benader. So dit was baie insiggewend gewees (deelnemer EE).

Alhoewel die positiewe opmerking rondom die interpretering van die sillabus deur deelnemer DD as 'insiggewend' beoordeel is, word die interpretasie van sodanige kurrikulum-inhoude sowel as die versoening daarvan met die beste moontlike onderrig-en-leerpraktyk die verantwoordelikheid van sodanige onderwyser. Daar kan dan geredeneer word dat LO-kurrikulumadviseurs steun op onderwysers se integriteit en professionaliteit om die inligting wat gedurende opleidingsessies aan hulle meegedeel is in hul klaskamers te implementeer. My opmerking gedurende die enkele les van deelnemer DD wat waargeneem is (kyk bylaag E), toon egter die teenoorgestelde deurdat leemtes opgemerk is rondom die aanbieding van sosiale en omgewingskwessies soos onder andere armoede, behuisingstekorte en werkloosheid en hul ooreenstemmende negatiewe effekte. Selfs deelnemer EE se 'insiggewende' beleving van indiensopleidingsessies word betwyfel vanuit die inligting wat gedurende sy tweede les ingewin is (kyk bylaag E). Hierdie analise rakende die positiewe beleving van indiensopleidingsessies deur deelnemers DD en EE dui daarop dat dit vergesog is om te verwag dat hierdie twee deelnemers, wat vir meer as 'n dekade in die onderwysprofessie staan, hul bestaande beskouings rakende die onderrig van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid moet laat vaar.

- **Kategorie 2: Deelnemers reageer negatief met betrekking tot indiensopleiding**

Drie deelnemers (AA, CC en FF), wat wel indiensopleiding rakende die implementering van die 'aangepaste/nuwe') LO-kurrikulum ontvang het, het aangedui dat sodanige sessies geensins as waardevol geag kon word nie.

Dis nie intense opleiding wat jy kan sê vir elke tema nie. Dit is net so vlugtig. Ek kan dit maar seker nou sê. Dit voel vir my of hulle partykeer of hulle die hele CAPS dokument deurlees en dat daar nie fisies lesse / take uitgewerk word nie.

Dit is half vir my jy sit daar en lees die dokument deur wat jy by die huis kon gelees het (deelnemer AA).

Hierdie opleiding het nie so seer gegaan oor hoe spesifiek jy hierdie verskillende onderwerpe moet aanbied nie. Dit het meer gegaan oor die inhoud en hoe dit oorgedra moet word. Die feite het meer belangrik geword. So jy moet maar klem lê op inhoud en feite en seker maak dat die kinders dit verstaan. Die assesserings is baie belangrik en formele assessering verdien aan die einde van die dag meer aandag (deelnemer CC).

During the training session they only concentrate on the content (deelnemer FF).

Voorgenoemde negatiwiteit teenoor opleidingsessies moet as kommerwekkend beskou word vir 'n fundamentele (verpligte) vak soos LO. Die rede hiervoor is dat die 'vlugtige' bekendstelling aan temas volgens deelnemer AA, insluitend die 'beklemtoning van inhoude vir assesseringsdoeleindes' (deelnemers BB en FF) die klem verplaas na 'n kwantitatiewe ingesteldheid tot die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid onder leerders (vgl. par. 5.4.1.8.5). Verder mag die beklemtoning van inhoude rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur onderwysers wat geen duidelikheid oor dié begrip openbaar nie (vgl. par. 5.5.2), die effektiewe implementering van lewensoriënteringsonderwerpe rakende sodanige fokus skaad (vgl. par. 1.2). Die afleiding word gemaak dat sodanige indiensopleidingsessies weereens die fokus na die onderwyser verplaas en hul verantwoordelikheid teenoor departementele stelsels, in plaas van die bevordering van leerders se kennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die snelveranderde samelewing waarin hul leef. Daar word verder geargumenteer dat die klem totaal verwyder is van die sleutelfunksie van LO, naamlik die toepassing van kennis, waardes en vaardighede in werklike lewensituasies (vgl. par. 2.5.1).

Vanuit die uiteenlopende response oor indiensopleidingsessies word die afleiding gemaak dat dié sessies belangrik word indien daarna gestreef wil word om alle deelnemers te help om 'n kopskuif te maak van 'n inhoudgedrewe fokus tot sosio-

omgewingskwessies vir 'n verlangde assesseringspunt na 'n praktykgerigte georiënteerdheid.

5.5.2 Diagrammatiese voorstelling van tema 2 met gepaardgaande interpretasie

TEMA 2 DEELNEMERS OPENBAAR UITEENLOPENDE UITGANGSPUNTE RAKENDE SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID.

Kategorie 1

Verwarring betreffende terminologie/omskrywing van die konsep sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Kategorie 2

Gefragmenteerde begrip van die toepassing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die konteks van LO.

Uit my omvattende beskrywing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) is dit duidelik dat beide hierdie handelinge afstuur op gedragshandelinge wat geassosieer word met dié van aktiewe burgerskap. Hierdie gerigte fokus tot aktiewe burgerskap word ook deur die KABV (SA, DBO, 2011a:8), 'n beleidsdokument wat deur die Suid-Afrikaanse Grondwet (S.A., 1996a) geïnspireer word, as essensieel beoordeel. Na voorgenoemde is dit duidelik dat burgerskapontwikkeling, wat 'n belangrik doelwit van skole is (Christie, 2008:21), ook sentraal staan tot die fokus sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2).

Vervolgens word 'n interpreterende analise verskaf van tema 2, wat deelnemers aan hierdie studie se uiteenlopende uitgangspunte oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid weerspieël. Hierdie interpreterende analise word onder kategorie 1 en 2 breedvoerig uiteengesit.

- **Kategorie 1: Verwarring betreffende terminologie/omskrywing van die konsep sosiale en omgewingsverantwoordelikheid**

Omdat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie in vorige LO-beleidsdokumente voorgekom het nie en ook nie duidelik omskryf word deur die huidige KABV (SA, DBO, 2011a) nie, word die afleiding gemaak dat deelnemers aan hierdie studie verwarring kan ervaar rakende die akademiese omskrywing van sodanige begrip. Vervolgens word deelnemer-response aangehaal om voorgenoemde aanname te staaf.

- **Swakpunte betreffende die begrip sosiale en omgewingsverantwoordelikheid**

Die kompleksiteit van die begrip sosiale en omgewingsverantwoordelikheid word opmerklik vanuit die volgende deelnemer-response:

I would say basically how we treat other people, ourselves and how we should have a responsibility towards each other and to make kids aware of like for example the polar bears (deelnemer AA).

Sosiaal is dit wat met die mense te doen het en dan omgewing alles wat met die omgewing te doen het soos wat dit maar voor die handliggend is. Dan voorbeelde gee soos byvoorbeeld sosiaal wat misdaad is en al daardie goedjies insluit en dan omgewing alles wat nie vir hulle self kan praat nie. Hoe 'n mens die omgewing moet bewaar (deelnemer BB).

Ek sien dit as jou kommunikasie en of skakeling met ander mense en jou verhoudinge hetsy met die kat, met jou ouers, met jou vriende of met jou ouderdomsgenote en met jou godsdiens. Ek sal sê dit is 'n baie groot tema. Ja en natuurlik jou verhouding met die natuur. Papiere wat rond lê en soos wat u in die klas ook gehoor het papiere gaan optel en al daardie van goed (deelnemer DD).

Omgewing verwys na waar ek is en sosiaal verwys na die mense (deelnemer GG).

In die lig van voorafgaande is dit duidelik dat die basiese kern-aspekte van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2) in deelnemers se response ontbreek. As navorser is ek van mening dat hierdie deelnemers nie een honderd persent seker is van die sistemiese verwantskap wat bestaan tussen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie. Soos afgelei word sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as aparte konstruksie deur deelnemers beoordeel; 'n ingesteldheid wat in kontras staan met 'n sosiaal konstruktivistiese siening, naamlik dat die individu ingebed is in 'n sosiale konteks en in verhouding staan met sy/haar wêreld (vgl. par. 1.13). Die uitdaging wat hiermee gepaard gaan, is dat deelnemers van hierdie studie dit moeilik mag vind om kurrikulum-inhoude rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te verpersoonlik met die plaaslik bekende omgewing om te verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens.

- **Sterkpunte betreffende die begrip sosiale en omgewingsverantwoordelikheid**

Uit die volgende twee deelnemers se response kan afgelei word dat hul wel oor 'n basiese begrip beskik rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Basiese kern-elemente soos 'wisselwerking' (deelnemer CC) en 'verpligting teenoor die medemens en omgewing (deelnemer EE) sluit goed aan by die KABV (SA, DBO, 2011a:4 & 8), wat klem lê op die verstaan van die wêreld as 'n stel verwante stelsels waarin probleme nie in isolasie opgelos kan word nie.

Ek dink dit gaan hoofsaaklik oor die wisselwerking tussen mense in 'n spesifieke gemeenskap aan die een kant en dan ook wat is die invloed wat die mens op die omgewing waarin hulle woon en hoe om die omgewing te bewaar en te beskerm tot voordeel van die omgewing en tot standhouding van die omgewing vir die nageslag. Die sosiale is die interaksie tussen dit wat tussen mense; dit wat tussen mense plaasvind vir die nodigheid van jou funksionering en die

probleme wat ontstaan en die belangrikste is wat is my verantwoordelikheid (deelnemer CC).

Sosiale verantwoordelikheid sal ek dink dit is meer op die landsburgers gefokus. Wat moet gedoen word om dinge reg te stel. As ek kan aflei van die era waaruit ons kom was daar baie dinge wat nie reg was nie en dinge moet reggemaak word. Alles het nog nie verander ná 1994 wat betref armoede en werkloosheid nie. Misdaad vererger liever. So ek dink sosiale verantwoordelikheid gaan oor die verpligtinge van elke landsburger teenoor sy medemens het. Omgewingsverantwoordelikheid is die pligte van elke landsburger teenoor die omgewing waarin hy of sy woon (deelnemer EE).

Alhoewel bogenoemde twee deelnemers by magte is om basiese kern-aspekte soos uitgestip deur die literatuur tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te verbind (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2), realiseer dit nie werklik in hul klaskamerpraktyke nie. Beide hierdie deelnemers gaan nog voort om onderwysergesentreerde metodes in hul onderrig-en-leerpraktyke rakende lesonderwerpe oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toe te pas (kyk bylaag E). Die afleiding wat dus gemaak word, is dat hierdie deelnemers nie akademies bemaagtig is om sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur heuristiese praktyke te verenig tot voordeel van hul leerders nie.

- **Kategorie 2: Gefragmenteerde begrip oor die toepassing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die konteks van LO**

Soos reeds genoem (vgl. par. 5.5.2: kategorie 1 en 2) en afgelei kan word uit die onderskeie response, is deelnemers dit nie eens oor wat presies sosiale en omgewingsverantwoordelikheid behels nie. Hierdie onsekerheid word vererger deurdat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die konteks van LO nie duidelik uitgespel word deur amptelike beleidsdokumente nie. Daarom skep onderstaande aanhalings die indruk dat deelnemers aan hierdie studie nie oor 'n duidelik uitgeklaarde begrip beskik rakende die toepassing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die konteks van LO nie. Die volgende

deelnemer-response dui daarop dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die konteks van LO uitsluitlik verbind kan word met óf sosiale verantwoordelikheid, óf omgewingsverantwoordelikheid en/of selfs geïnterpreteer kan word as 'n totaliteitsfaset.

TOEPASSING (KONTEKS) VAN SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO.		
SOSIAAL	OMGEWING	TOTALITEITSFASET
<i>Ek dink dit sluit ook nou aan by ubuntu naamlik die Christelike beginsel ek moet omgee vir my naaste (deelnemer CC).</i>	<i>Ek kan dink dit verwys na die verantwoordelikheid wat ons as mens het teenoor ons omgewing. Ons kan dink aan lugbesoedeling dit is ons wat lugbesoedeling veroorsaak. So met ander woorde dit is die verantwoordelikheid van die mens teenoor die omgewing in terme van lugbesoedeling (deelnemer GG).</i>	<i>In context to LO is to give the kids an awareness of how to live, how to be, how to take care of their world they (live) in (deelnemer AA).</i>
<i>Dit help nie kinders gaan in die wêreld daarbuite en hulle weet nie wat gaan aan rakende die krisis in die wêreld nie en veral in Suid-Afrika (deelnemer BB).</i>		<i>Ek dink dis 'n belangrike faset om die leerder in sy totaliteit te ontwikkel glo ek dit is onmisbaar want hulle leer so baie daaruit. Ek dink nie dit moet ooit uit LO weggelaat word nie. Hulle (leerders) moet georiënteer word in terme van hul verantwoordelikheid. Dit is baie belangrik (deelnemer EE).</i>

**TOEPASSING (KONTEKS) VAN SOSIALE EN
OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO.**

SOSIAAL	OMGEWING	TOTALITEITSFASET
<p><i>Ek sien dit as jou kommunikasie en of skakeling met ander mense en jou verhoudinge hetsy met die kat, met jou ouers, met jou vriende of met jou ouderdomsgenote en met jou godsdienst (deelnemer DD).</i></p>		<p><i>It focuses on the wellbeing of the person. I think it integrates well with wellbeing of a human being healthy and fit. In terms of those two aspects social and environmental responsibility it link very well with the human as a whole (deelnemer FF).</i></p>

Vanuit die ontleding van bogenoemde deelnemer-response is dit duidelik dat 'n behoefte bestaan om doelgerigte ondersteuning aan alle deelnemers aan hierdie studie te verskaf vir die aanwending van omgewingsopvoeding as basis vir 'n beter begripsvorming rakende die toepassing van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO. As navorser is ek van mening dat omgewingsopvoeding as 'n ideale medium beoordeel moet word om deelnemers aan hierdie studie met voldoende kennis te bemagtig om sodoende 'n dieper insig te kry in die oorhoofse doelstellings van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid wat op sy beurt die effektiwiteit van aanbieding rondom sosio-omgewingskwessies kan verhoog. Kortliks gestel kom dit daarop neer om deelnemers aan hierdie studie met die nodige akademiese kennis en opvoedkundige waarde van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die konteks van omgewingsopvoeding te voorsien om die behoeftes van die leerders te bevredig.

5.5.3 Diagrammatiese voorstelling van tema 3 met gepaardgaande interpretasie

TEMA 3
DEELNEMERS REAGEER VERSKILLEND OOR DIE IMPLEMENTERING VAN
BEPAALTE KERN-ASPEKTE TOT SOSIALE EN
OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO.

Kategorie 1

Deelnemers reageer oorwegend negatief rakende die implementering van ervaringsleer tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO.

Kategorie 2

Deelnemers reageer oorwegend positief rakende beleidsimplementering rondom kennis, waardes en vaardighede met betrekking tot sosiale en omgewings-verantwoordelikheid binne LO.

Tema 3 dui daarop dat deelnemers aan hierdie studie verskillend reageer oor die implementering van bepaalde kern-aspekte van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die konteks van LO.

Kategorie 1: Deelnemers reageer oorwegend negatief rakende die implementering van ervaringsleer tot sosiale en omgewings-verantwoordelikheid binne LO.

Soos reeds genoem (vgl. par. 2.5.5), word ervaringsleer beskou as 'n belangrike determinant vir lewensvaardigheidsopvoeding aangesien die onderwys-ideologie wat daaraan gekoppel word, leer beskou as 'n proses van refleksie op en interpretering van ervaring (Nieman & Monyai, 2006:75). Deurdat leerders gekonfronteer word met werklike lewenservaringe waarvoor hulle moet reflekteer (Rooth, 1997:75), kan die leerervaring dan beskou word as 'n aktiewe proses wat aansluit by sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as proaktiewe gedragshandelinge wat werklikheidsgetrou is en wat nie van die sosiale konteks geskei kan word nie (vgl. par. 2.3.3).

'n Analise van deelnemers se response oor die gebruik van ervaringsleer in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO toon dat die meerderheid van hulle uitdagings ervaar.

Yes with the task that the Department of Education gave them. I did. They go out to experience it so that they can get an awareness; like trying to promote awareness (deelnemer AA).

Ja deur die opdrag wat ons ontvang van die Department waar kinders moet uitgaan en dit moet ervaar (deelnemer CC).

Dit is nie altyd moontlik nie (deelnemer DD).

Nie heeltemal nie. Jy het maar beperkte onderwys hulpmiddele om ten volle daarvan gebruik te maak (deelnemer EE).

In terms of teaching the documents normally change but in terms of my teaching style I don't think I've changed much. I think with your own experiences you can do more (deelnemer FF).

Dit is nie soms altyd maklik om dinge na die kinders se vlak toe te bring nie en dan voel jy basies mors soms bietjie van jou tyd want die kinders begryp nie die spesifieke konsep nie wat jy vir hulle wil verduidelik omdat jy dit nie deel kan maak van hul leefstyl of lewenswyse nie. So soms meer soms minder (deelnemer GG).

Die afleiding wat gemaak word, is dat deelnemers vanweë verskeie uitdagings soos beperkte hulpbronne (deelnemer EE) en/of 'n onveranderde onderrigstyl (deelnemer FF), voorgeskrewe departementele aktiwiteite (kyk bylaag F) as ideaal beskou om hul leerders aan ervaringsleer bekend te stel. In hierdie geval is ek as navorser die mening toegedaan dat deelnemers nie selfstandig kan besluit op ervaringsleeraktiwiteite wat toepaslik is vir hul leerders binne die plaaslik bekende omgewing nie. Hierdie bevinding tydens my onderhoude toon 'n ooreenkoms met wat ervaar tydens klaskamerwaarnemings is (vgl. par. 5.4.1.8.1).

Kategorie 2: Deelnemers reageer oorwegend positief rakende beleidsimplementering rondom kennis, waardes en vaardighede met betrekking tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO.

Die KABV behoort sonder twyfel dié beleidsdokument te wees wat gereeld deur LO-onderwysers geraadpleeg word. Dit is hierdie primêre beleidsdokument wat LO-onderwysers ondersteun in die rigting waarin hul hulle onderrig-en-leerpraktyke moet stuur omdat die doel van elke lewensoriënteringsonderwerp die aanspreek en assessering van vaardighede, kennis en waardes vereis (SA, DBO, 2011a:30). Dit is duidelik dat die KABV die opvoedkundige verwagtinge van LO aan onderwysers uitspel om te verseker dat die behoeftes van die leerder aangespreek word. Vandaar die beklemtoning dat onderwysers moet verhoed dat LO as 'n oorwegend vaardigheidsgedrewe-vak te teoreties gedrewe word (SA, DBO, 2011a:30).

My bevinding vanuit onderhoude met deelnemers is dat die meerderheid bewus is van die waarde van die KABV rondom die bevordering van kennis, waardes en vaardighede rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO.

Ja. Definitief moet dit wat hulle in LO leer kan toe pas en nie net vir nou nie maar vir die toekoms ook. (deelnemer BB)

Ja. Dit help nie ek praat oor hoe stede dit sal doen nie. Jy moet dit absoluut terugbring na sy se omstandighede. In sy omgewing en jy moet weet hoe dit lyk by die huis (deelnemer DD).

Definitief. So ek glo baie sterk daaraan dat dit baie betekenisvol is vir hul lewens (deelnemer EE).

Ja. In die meeste gevalle. Met ander woorde gepaard met 'n konteks gaan daar waardes, kennis en vaardighede wees. Ek voel aan die einde van 'n les wil ek kinders toegerus hê met iets; 'n saadjie wat ek geplant het (deelnemer GG).

Slegs twee deelnemers het baie vaag reageer oor die beklemtoning en bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO.

Ek probeer om daarby uit kom om vir die kinders te gee dit wat hulle wel in hul lewens kan gebruik (deelnemer CC).

I try to focus on that area as to say we much apply what is expected from us (deelnemer FF).

As die meeste van die deelnemers aanvoer dat hulle voel die bevordering van kennis, waardes en vaardighede is belangrik binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, behoort die volgende vraag gevra te word: *Watter onderrig-en-leerpraktyke sal binne LO 'n bydrae kan maak om die raamwerk te skep waardeur die bevordering van kennis en die inskerping van waardes oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid 'n werklikheid word in LO-klaskamers?* Die oorweging van 'n bepaalde onderrig-en-leerpraktyk sal sonder twyfel ook verband moet hou met die konteks waarin LO-onderwys geskied. Myns insiens behoort die oorweging van 'n bepaalde onderrig-en-leerpraktyk voorsiening te maak vir ervaringsleergeleenthede; 'n praktyk wat die meeste deelnemers soos uitgewys deur klaskamerwaarnemings, insluitende response vanuit onderhoude, as 'n uitdaging beleef (vgl. par. 5.4.1.8.1 en par. 5.5.3). Nog 'n uitdaging sal wees om deelnemers te ondersteun om weg te beweeg van 'n oorwegend onderwysergesentreerde en handboekgesentreerde onderrig-en-leerpraktyke tot sosio-omgewingskwessies (vgl. par. 5.4.1.8.5 en par. 5.5.4), om leerders wat uit diverse sosio-omgewingstoestande kom tot die maksimum te ondersteun rakende kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelike gedragpatrone sal aanmoedig.

5.5.4 Diagrammatiese voorstelling van tema 4 met gepaardgaande interpretering.

TEMA 4
DEELNEMERS OPENBAAR UITEENLOPENDE PERSEPSIES OOR DIE GEBRUIK EN
GEHALTE VAN HANDBOEKE IN DIE KONTEKS VAN SOSIALE EN
OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID BINNE LO.

Kategorie 1

Handboeke as bron van lesvoorbereiding.

Kategorie 2

Gehaltespek van handboeke as bron vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Kategorie 1: Handboeke as bron van lesvoorbereiding

Een uitstaande kritiek teen die KABV (SA, DBO, 2011a) is dat dit geensins melding maak van die tipe onderwyser wat in vooruitsig gestel word nie. Gekoppel aan hierdie leemte plaas die KABV ook 'n beduidende fokus op inhoude wat nie oor genoeg aanvullende detail beskik nie. As gevolg hiervan word handboeke, 'n hulpmiddel wat deur konstruktivisme as van minder belang in die onderrig-en-leerproses beoordeel word (Nieman & Monyai, 2006:6), deur LO-beleidsdokumente as aanvullende ondersteuningsbron tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir onderwysers aanbeveel (SA, DBO, 2011a:14). Hierdie gerigtheid tot handboeke deur beleidsdokumente (SA, DBO, 2011a) word deur Grussendorff, Booyse en Burroughs (2014:45) beskou as 'n aanmoediging vir onderwysergesentreerde onderrig-en-leerbenaderings. As gevolg hiervan en gegewe dat lewensvaardigheidsoopvoeding oor die algemeen as 'n uitdaging beskou word (Rooth, 1997:49), kan dit aanvaar word dat onderwysers 'n hoë waarde sal heg aan handboeke as ondersteuningsmiddel vir lesvoorbereiding (vgl. par. 5.4.1.8.5). Die volgende response word as bewyse aangevoer dat handboeke sentraal staan tot die meerderheid deelnemers se voorbereiding rakende die les-tema sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Eerstens kyk jy na wat in die beleidsdokument staan en gepaard vat jy maar die handboek en wat die kinders moet leer vir die eksamen (deelnemer BB).

Nee ons werk maar volgens die riglyne in beleidsdokumente. Daar staan spesifiek waaroor dit gaan en dan gaan jy terug na jou handboek toe en dat gaan kyk jy daar en dan doen jy maar jou voorbereiding (deelnemer DD).

Basies kyk ek meestal na die handboek (deelnemer EE).

I first use the textbook that I'm using at school (deelnemer FF).

Wat ek doen is ek gaan na die handboek en ek kyk waaroor dit werklik gaan met ander woorde die konteks daarvan. Dan poog ek om dit deel te maak van die kind se lewe. Op hierdie stadium is ek bevoorreg om met kinders te werk wat in daardie situasie leef (deelnemer GG).

Die volgende drie deelnemers gee voor dat hulle die lesonderwerpe rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die handboek aanvul met beide addisionele leeswerk en visuele materiaal. As navorser is ek oortuig dat hierdie deelnemers intrinsiek gemotiveer word om meer as net dit wat in handboeke vervat is oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid aan hul leerders voor te hou. Onderstaande response staaf die intrinsieke gemotiveerdheid van dié deelnemers rondom die aanbieding van lesonderwerpe onder die fokus sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Well I go and read up on them. First to make sure I understand the topics and what they want from me and then I tried to get visual aids for the kids (deelnemer AA).

Ek lees ongelooflik baie; die koerant en ek volg die nuusberigte. So ek het 'n baie wyer agtergrondskennis. Dan probeer ek dit wat in die handboek aan pas vir die leerder (deelnemer CC).

Wat ek doen is ek gaan na die handboek en ek kyk waarom dit werklik gaan met ander woorde die konteks daarvan. Dan poog ek om dit deel te maak van die kind se lewe. Op hierdie stadium is ek bevoorreg om met kinders te werk wat in daardie situasie leef (deelnemer GG).

Vanuit my klaskamerwaarnemings kan bevestig word dat die optrede van deelnemers AA, CC en GG, ten spyte daarvan dat hul addisionele voorbereiding doen tot handboeke, nog steeds 'n onderwysergesentreerde onderrig-en-leerbenadering tot lesonderwerpe rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid volg. Veral tydens klaskamerwaarnemings is 'n diepte-insig bekom dat die gebruik van visuele materiaal (*PowerPoint* en video's) deur deelnemer AA gepaard gaan met 'n ingesteldheid waar die onderwyser in beheer is van die onderrig-en-leerproses (vgl. par. 5.4.1.1). Selfs wanneer deelnemers CC en GG se onderrig-en-leerpraktyke van nader beskou word (vgl. par. 5.4.1.3 en par. 5.4.1.7), is daar ook duidelik sigbare tekens van 'n onderwysergesentreerde onderrig-en-leerbenadering tot lesonderwerpe wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel. So byvoorbeeld was klaskamerbesprekings as 'n aktiwiteit in deelnemer CC se LO-klas deur sterk klaskamerbeheer gekontroleer. In die geval van deelnemer GG was dit tydens klaskamerwaarnemings opmerklik dat nuwe leerinhoud ondersteun is deur 'n lesingmetode (wat deel uitmaak van behaviorisme) en kommunikasievrae waar dit van leerders verwag word om kennis weer te gee.

Kategorie 2: Handboeke as bron vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid

Deelnemers se uitgesprokenheid oor die gehalte van handboeke, veral dié wat tans in hul graad 10 LO klasse gebruik word, verskaf insae oor hul vertolking en verstaan van sosio-omgewingskwessies, insluitend die kennis, waardes en vaardighede wat beklemtoning moet verdien vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. In hierdie geval is daar hoofsaaklik twee opmerkings oor die gehalte van handboeke as bron vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid ter sprake, naamlik 'nee' (as onvoldoende) en 'ja' (as voldoende).

Elk van die volgende deelnemers skryf die onvoldoende gehalte van handboeke wat hulle tans as hulpbron gebruik vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toe aan 1) dat dit nie goed omskryf is nie of 2) dat dit nie verteenwoordigend is van die kind se leefwêreld nie.

In graad 10 nee. Ja so ek dink nie die graad 10 handboek is so goed omskryf nie (deelnemer BB).

Nee ek dink nie dit sluit aan regtig aan by die kind se leefwêreld nie. Van die situasies wat hulle daar in die handboek het skep 'n onwerklikheid in die geval van die meerderheid Blanke kinders (deelnemer CC).

Die handboek is nie altyd presies volledig nie. So daar is dele wat 'n mens sukkel mee wat jy iets moet doen maar jy kan nie buite die handboek gaan haal nie want dit moet vir die eksamen geleer word (deelnemer DD).

Ek dink nie so nie. Want die mense wat daardie handboek geskryf het was nog nooit in die situasies wat die meeste van die kinders ervaar wat in agtergeblewe gedeeltes woon nie (deelnemer GG).

Vanuit die volgende response is dit duidelik dat die ander deelnemers hoofsaaklik fokus op handboeke as die ideale ondersteuningsbron met hul beplanning rondom lesonderwerpe wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel.

Yes it does. What we need is there (deelnemer AA).

Ja ek glo so. Daar is redelike stukkies in. Daar is dele werk wat 'n mens nou kan gebruik (deelnemer DD).

Ja. Op hulle vlak definitief (deelnemer EE).

To some extent yes; it does. Yeah I think it does because there are a lot of examples I got from the book and which you and it relate to the physical environment (deelnemer FF).

5.6 VERKLARING VAN BEVINDINGE SOOS VERKRY VANUIT GESTRUKTUREERDE KLASKAMERWAARNEMINGS EN SEMI-GESTRUKTUREERDE EEN-TOT-EEN ONDERHOUDE TEN OPSIGTE VAN NAVORSINGSDOELWITTE

Die kwalitatiewe data wat verkry is vanuit gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde een-tot-een onderhoude dui daarop dat die bereikbare populasie oor wie se onderrig-en-leerpraktyke verslag gedoen is, uitdagings ervaar oor die insluiting en bevordering van graadspesifieke omgewingskomponente binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Soos reeds aangedui, maak deelnemers nie gebruik van produktiewe onderrig-en-leerpraktyke waardeur leerders die geleentheid sou kry om kennis en waardes te verwerk tot prakties implementeerbare sosiale en omgewingsverantwoordelike gedragshandelinge nie. Indien 'n oorkoepelende rede vir voorgenoemde gegee moet word, kom dit neer op 1) onvoldoende akademiese vakkennis oor wat presies sosiale en omgewingsverantwoordelikheid behels en 2) dat deelnemers nie steun op heuristiese onderrig-en-leerpraktyke waardeur leerders die geleentheid gebied sou word om sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir hulself te verwerklik nie.

Vervolgens word die bevindinge van hierdie studie na aanleiding van navorsingsdoelwitte 1 (vgl. par. 1.6) omskryf:

5.6.1 Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 1 met spesifieke verwysing na subdoelwit 1.1:

Om die swak- en sterkpunte rondom deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te identifiseer.

Die ontleding van deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke rondom die lestemas wat sosio- en omgewingskwessies aanspreek, wys daarop dat dit wat in hul LO-klaskamers gebeur, die besluite wat geneem word in verband met die aanbieding

van leerinhoud sterk onderwysergesentreerd is. Hierdie bevindings dui daarop dat deelnemers aan hierdie studie fungeer op 'n mikro-kurrikuleringsvlak aangesien daar streng gehou word by voorgeskrewe inhoud, vasgepende tydsraamwerke en die gebruik van handboeke (Grussendorff *et al.*, 2014:58). Die gevolg is dat gehalte-leer rondom sosio-omgewingskwessies ingeboet word. Sleutel-aspekte soos ervaringsleer (vgl. par. 5.4.1.8.1), aktiewe en kritiese leer (vgl. par. 5.4.1.8.5) en vraagstellings (vgl. par. 5.4.1.8.7) word nie deur deelnemers aan hierdie studie as prioriteit beskou nie. Hierdie bevinding dui aan dat deelnemers didaktiese opskerpings benodig rondom die aanbieding van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid sodat daar wegbeweeg kan word van die oppervlakkige bemeestering van blote kennis. Hierdie aspek word as essensieel beskou omdat dit voorkom asof geen in-diepte pedagogiese (vakkundige) ondersteuning aan LO-onderwysers gegee word rakende die aanbieding van kritiese sosio-omgewingskwessies nie (vgl. par. 5.5.1). 'n Analise van deelnemers se begrip van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid dui verder daarop dat hulle dit moeilik vind om sodanige fenomeen te definieer. Die feit dat vier uit sewe deelnemers nie oor 'n ingeligte begrip van dié fenomeen beskik nie (vgl. par. 5.5.2), is kommerwekkend en dien as bewys dat pedagogiese (vakkundige) ondersteuning nodig is.

5.6.2 Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 1 met spesifieke verwysing na subdoelwit 1.2:

Om die uitdagings waarmee deelnemers aan hierdie studie gekonfronteer word rakende die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die plaaslik bekende omgewing uit te lig.

Uit die data-analise word die afleiding gemaak dat deelnemers se afhanklikheid van die handboek as 'n begeleidingsbron vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 5.4.1.8.5) belemmerend inwerk op die insluiting van plaaslik bekende sosio-omgewingskwessies, veral rondom hul onderrig en tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite. 'n Tekortkoming rondom handboekgerigte aktiwiteite is dat dit die eenwording (*embodiment*) van die brein en liggaam rondom

sosio-omgewingskwessies (vgl. par. 3.7.1.1.1) verhoed omdat aktiwiteite ingeperk word tot die vier mure van die LO-klaskamer. Die afleiding word gemaak dat sodanige aktiwiteite wat tot die LO-klaskamer ingeperk word, kennis en nie soseer die toepassing van waardes en vaardighede aanhelp nie. Hierdie ingesteldheid tot sosio-omgewingskwessies bevoordeel 'n reduksionistiese en meganistiese siening wat 'n meer produktiewe holistiese en sistemiese begrip tot die omgewing (vgl. par. 2.4.1.1) teenwerk.

Onvoldoende onderwyser-opleiding, die toekenning van LO aan onderwysers wat geensins as 'spesialiste' op dié gebied beskou kan word nie, kitsopleiding in terme van kurrikulum-implementering, 'n nie-ernstige ingestelheid teenoor LO en 'n verlangde voorgeskrewe assesseringspunt (vgl. par. 1.2) kan ook as bydraende faktore tot die uitsluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel binne die plaaslik bekende omgewing beskou word. Die feit dat die meerderheid deelnemers hulle nie met ervaringsleer, insluitend aktiewe en kritiese leer binne LO kan vereenselwig nie (vgl. par. 5.4.1.8.1, par. 5.4.1.8.5 en par. 5.5.3), bevestig voorgenoemde.

5.6.3 Bevindinge rondom navorsingsdoelwit 1 met spesifieke verwysing na subdoelwit 1.3:

Om vas te stel wat 'n analise rakende tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toon.

Klaskamerwaarnemings bevestig dat die gee van tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite aan die einde van 'n betrokke les nie konsekwent deur deelnemers geïmplementeer word nie (kyk bylaag E). Waar tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite wel gegee is, was dit duidelik dat daar oor die algemeen gesteun word op handboek-aktiwiteite vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid onder leerders. As navorser beskou ek die bydrae van handboek-aktiwiteite tot die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as van medium opvoedkundige waarde. Hierdie bevinding word ondersteun deur klaskamerwaarnemings wat daarop dui dat

aktiwiteite oor die algemeen daarop gerig was om leerders besig te hou (vgl. par. 5.4.1.8.5). Wat die navorser betref bevorder hierdie aktiwiteite nie werklik gehalte leer rondom die versterking van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid by leerders in LO-klasse nie. Myns insiens kan hierdie tendens toegeskryf word aan die feit dat die deelnemers van hierdie studie die kurrikulum beoordeel as 'iets' wat afgehandel moet word binne 'n gegewe tydperk soos voorgeskryf deur departementele owerhede (vgl. par. 1.2). Die vraag ontstaan dan of moontlike redes vir deelnemers se handboekgeoriënteerdheid rakende tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite nie veroorsaak word deur hul onvermoë om die integrasie van omgewingsopvoeding tot die formele skoolkurrikulum te identifiseer (vgl. par. 1.2) nie, asook hul gebrekkige begrip van die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 5.5.2). Hierdie vraag dien as 'n bykomende rede om 'n riglynraamwerk daar te stel wat die gebruik van omgewingsopvoeding as ondersteunende onderrig-en-leercomponent tot die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO te beplan, veral op die plaaslik bekende omgewing vir graad 10.

5.7 SAMEVATTING

Dit is uit die empiriese data duidelik dat deelnemers aan hierdie studie nie daartoe in staat is om omgewingskwessies wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel op 'n effektiewe manier deur hul onderrig-en-leerpraktyke aan te spreek nie. Ook is bevind dat deelnemers nie altyd daarin slaag om die teorie en praktyk (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deurlopend en volhoubaar met hul onderrig-en-leerpraktyke vir leerders te ontsluit nie. In die lig hiervan word daar in hoofstuk ses 'n riglynraamwerk as fase twee van hierdie studie (vgl. par. 1.7.2.1) voorgestel. Hierdeur word relevante aspekte uitgelig vir die gebruik van omgewingsopvoeding as 'n ondersteunende onderrig-en-leerstrategie wat kan help met die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO. Die implementering van hierdie voorgestelde raamwerk (vgl. par. 6.3.2) sal deur 'n derde fase op 'n post-doktorale vlak geskied (vgl. par. 1.7.2.1) en val dus buite die bestek van hierdie studie.

HOOFSTUK 6: **BEVINDINGE, RIGLYNRAAMWERK EN SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF**

Environmental Education necessarily involves teachers and students engaging with nature and environmental issues in school-community contexts.

(Fazioa & Karrowa, 2013:640)

6.1 INLEIDING

In hoofstuk vyf is empiries vasgestel tot watter mate deelnemers aan hierdie studie sosiale en omgewingsverantwoordelikheid rondom sosio-omgewingsgerigte les- onderwerpe (sien tabel 2.1) binne die plaaslik bekende omgewing deur hul onderrig- en-leerpraktyke bevorder. Vanuit die navorsingsbevindinge soos bekom deur fase een van hierdie studie (vgl. par. 1.7.2.1) en uiteengesit in Hoofstuk 5, word dit opvallend vanuit die verskeie leemtes in deelnemers van hierdie studie se onderrig- en-leerpraktyke dat die daarstel van 'n riglynraamwerk wat die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding kan vergemaklik, noodsaaklik is.

Vervolgens word die bevindinge, soos dit voortspruit uit die navorsingsdoelstellings van hierdie studie (vgl. par. 1.6), bespreek.

6.1.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte

Die volgende bevindinge is gebaseer op die literatuurstudie sowel as die verkreë data en interpretasie daarvan vanuit die empiriese ondersoek.

6.1.1.1 *Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1*

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 1, naamlik om empiries te bepaal op watter wyse deelnemers aan hierdie studie sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-leerpraktyke binne hul LO-klaskamers bevorder (hoofstuk 5), is die volgende bevindinge gemaak:

- die rede waarom kwaliteit-onderrig rakende die bevordering van kennis, waardes en vaardighede met betrekking tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie in deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke manifesteer nie, kan toegeskryf word aan:
 - die verontagsaming van sleutelbeginsels soos voorgeskryf deur KABV (vgl. par. 2.6.2.1); en
 - dat handboeke die outoriteit word waardeur LO-onderwysers hul inligting oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid 'ontvang' (vgl. par. 2.7).

Met betrekking tot subdoelwit 1.1 (vgl. par. 1.6), naamlik om die swak en sterk punte rondom deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te identifiseer, is die volgende bevindinge gemaak:

- Swak punte:
 - die ontwyking van fasilitering as 'n onderrig-en-leerstrategie (vgl. par. 5.4.1.8.2) loop oor in onderwysergesentreerde praktyke (vgl. par. 5.4.1.8.5) wat die onderwyser se magsposisie onderstreep en leerders se rolle tot die van luisteraars inperk rakende sosio-omgewingskwessies wat hul lewens raak;
 - tuiswerkopdragte word beperk tot handboekgebaseerde aktiwiteite as die enigste betroubare assesseringsbron vir die bepaling van leerders se kennis, waardes en vaardighede rondom sosio-omgewingskwessies (vgl. par. 5.4.1.8.5 en par. 5.5.4);

- vraagstellings rondom sosio-omgewingskwessies wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel, is gerig op blote kommunikasie-vraagstellings wat geensins effektiewe dialoog/debatte tussen die onderwyser en leerders sowel as tussen leerders onderling aanmoedig nie (vgl. par. 5.4.1.8.7);
 - geen poging word aangewend om stimulerende leerderaktiwiteit binne effektiewe groepsverband (vgl. par. 5.4.1.8.3) rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in die plaaslik bekende omgewing te ontwikkel nie (vgl. par. 5.4.1.8.5; par. 5.4.1.8.8); en
 - klaskamerwaarnemings van al sewe deelnemers toon dat 'n sistemiese benadering tot sosio-omgewingskwessies geensins van belang is nie (vgl. par. 5.4.1.8.10).
- Sterk punte:
 - die gebruik van addisionele apparaat/bronne soos onder andere video's, 'n interaktiewe witbord en *PowerPoint*-aanbiedings om lestemas wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid voorstel vir leerders 'lewend' te maak, is in 'n mate met sukses deur twee deelnemers aan hierdie studie aangewend (vgl. par. 5.4.1.1 en par. 5.4.1.2); en
 - die minimale erkenning van leerderstemme deur twee deelnemers (vgl. par. 5.4.1.5 en par. 5.4.1.7) gedurende informele gesprekvoeringe oor sosio-omgewingskwessies in hul gemeenskappe.
 - Met betrekking tot subdoelwit 1.2 (vgl. par. 1.6), naamlik om die uitdagings uit te lig waarmee deelnemers aan hierdie studie gekonfronteer word rakende die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die plaaslik bekende omgewing, is die volgende bevinding gemaak:

- uit die empiriese data word die afleiding gemaak dat deelnemers se afhanklikheid van die handboek as 'n begeleidingsbron vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 5.6.2) beperkend inwerk op die insluiting van kennis, waardes en vaardighede binne die plaaslik bekende omgewing.
- Met betrekking tot subdoelwit 1.3 (vgl. par. 1.6), naamlik om vas te stel wat 'n analise toon met betrekking tot tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid, is die volgende bevinding gemaak:
 - tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite aan die einde van 'n betrokke les word nie konsekwent deur deelnemers geïmplementeer nie (vgl. par. 5.6.3).

6.1.1.2 *Bevindinge met betrekking van navorsingsdoelwit 2*

Met betrekking tot navorsingsdoelwit 2, naamlik om 'n riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding voor te stel, is die volgende bevindinge gemaak:

In hoofstuk 5 van hierdie studie is die belangrikste navorsingsbevindinge soos bekom uit gestruktureerde klaskamerwaarnemings (vgl. par. 5.4) en een-tot-een semi-gestruktureerde onderhoude (vgl. par. 5.5) bespreek. Vanuit hierdie verkreë data is dit moontlik om die volgende gevolgtrekkings te maak in verband met deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke rakende die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in hul LO-klaskamers. Dit is vir die navorser duidelik dat:

- die bevordering van handboekgebaseerde kennis rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir summatiewe assesseringsdoeleindes voorkeur geniet in LO-klaskamers (vgl. par. 5.4.1.8.5);

- die bevordering van waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid beperk word tot handboek-aktiwiteite (vgl. par. 5.6.3);
- die daarstel van 'n riglynraamwerk vir 'n gebalanseerde bevordering van kennis, waardes en vaardighede rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid in LO-klaskamers noodsaaklik is om die verwarring en gefragmenteerde begrip wat deelnemers aan hierdie studie ervaar (vgl. par. 5.5.2) uit te skakel; en
- die inkorporering van omgewingsopvoeding binne 'n voorgestelde riglynraamwerk tot voordeel kan strek vir die praktykmaking (positivering) van kennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne en buite die LO-klaskamer (vgl. par. 6.3.2).

Voortspruitend uit bostaande bevindinge word vervolgens besin oor toepaslike elemente wat in gedagte gehou moet word met die ontwerp van 'n spesifieke riglynraamwerk wat die primêre navorsingsvraag van hierdie studie (vgl. par. 1.5) kan aanspreek.

6.2 TOEPASLIKE ELEMENTE

In hierdie studie word die begrip 'raamwerk' (in die konteks van riglyne vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding) gebruik om weg te beweeg van 'n produk-beskouing soos gekoppel word aan 'n tegnokratiese Navorsing → Ontwikkeling → Dissemineer → Aanvaardingsbenadering (NODA)-mode¹⁷. Robottom en Sauv  (2003:126) wys daarop dat s  'n benadering tot omgewingsopvoeding in terme van professionele en kurrikulumontwikkeling taamlik voorskriftelik is. In Suid-Afrika is dié benadering heftig deur Le Grange en Reddy (1997:14-16) gekritiseer met die gebruik van

¹⁷ Vertaal uit "Research, Development, Diffusion, Adoption" (RDDA) model (Robottom & Sauv , 2003:126).

omgewingsopvoeding as fase-organiseerder binne 'n Uitkomsgebaseerde Onderrigmodel vanweë vooraf vasgepende en voorskriftelike leeruitkomst. Deurdat Le Grange (2001:33) omgewingsopvoeding as 'n proses beskou wat nie deur vooropgestelde uitkomst gemeet kan word nie, moet voorsiening gemaak word vir onderwyser-insette rakende die ontwikkeling van omgewingsopvoedingsmateriaal (Lotz-Sisitka & Russo, 2003:1). In Suid-Afrika het hierdie deelnemende benadering tot die ontwikkeling van omgewingsopvoedingsmateriaal in die 1990's groter momentum begin kry. Voorbeelde soos 'We Care' (Lotz, 1996:48,138,179-182) asook 'Share-Net' (Taylor, 1997:35) was van die eerste pogings om die deelnemende ontwikkeling rondom omgewingsopvoedingmateriaal te propageer. Die waardevolle bydrae van dié studies is dat deelnemers eienaarskap moet aanvaar van omgewingsopvoedingsmateriaal; hulle moet nie as 'n instrument beoordeel word wat tydens hul onderrig-en-leerpraktyke eenvoudig iemand anders se idees slaafs navolg en/of toepas nie. Hiervolgens word die volgende standpunt ingeneem rakende die ontwikkeling van 'n riglynraamwerk rondom die gebruik van omgewingsopvoeding vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO: Alhoewel die navorsing- en ontwikkelingsproses van 'n riglynraamwerk sentraal staan tot dié studie (vgl. par. 1.6), word die disseminering- en aanvaardingsproses wat betrekking het op onderwysers (die gebruikers) as deelnemend en demokraties beskou. Deelnemers aan hierdie studie moet in 'n posisie wees om die riglynraamwerk voortdurend te assesser om die relevansie daarvan binne hul onderskeie sosiale kontekste te regverdig (vgl. par. 5.3). Op hierdie manier gee ek erkenning aan Hart, Jickling en Kool (1999:106) se aanbeveling dat omgewingsopvoeding 'n multidimensionele vakgebied is (vgl. par. 3.3.1) en dat daar gewaak moet word teen die neerlê van kriteria vir 'goeie omgewingsopvoeding' wat almal pas. Daarom is dit moontlik vir deelnemers aan hierdie studie om die voorgestelde riglynraamwerk te verpersoonlik vir hul sosiale konteks (vgl. par. 5.3). As navorser is ek van mening dat só 'n ingesteldheid teenoor deelnemers aan hierdie studie oor die potensiaal beskikbaar om te kan lei tot 'n kritiese refleksie op eie praktyk soos voorgestel deur Robottom en Sauv  (2003:126). Verder mag deelnemer-navorserdialoog (McCartt Hess, 1995:56) gedurende die implementeringsfase van die riglynraamwerk, die derde fase van dié studie (vgl. par.

1.7.2.1), as stimulus dien om vanuit 'n bevoorregte posisie my eie praktyk te omvorm met die ontwikkeling van toekomstige voor- en nagraadse LO-programme.

6.3 ONTWIKKELING VAN 'n RIGLYNRAAMWERK VIR DIE FASILITERING VAN SOSIALE EN OMGEWINGS-VERANTWOORDELIKHEID BINNE LO DEUR OMGEWINGS-OPVOEDING: PRAKTYKBYDRAE

6.3.1 Inleiding

Met die ontwikkeling van 'n riglynraamwerk vir hierdie studie word gesteun op bevindinge wat uit sowel die literatuur as die empiriese ondersoek na vore gekom het.

'n Kritiese ontleding van die hoofaspekte rondom strategieë vir die gebruik van omgewingsopvoeding binne formele en informele opvoeding (vgl. par. 3.7.1.1.3) dui daarop dat dit sleutel komponente insluit soos voorgestel deur die Tbilisi Deklarasie (vgl. par. 3.3.2.2). Dit is ook duidelik dat kennis (informasie, voorkennis of die oordra van inligting) as grondslag beskou word vir die uitvoering van meer gesofistikeerde handeling soos deelname, selfbeskikking, vaardighede en volhoubare aksies. Die afleiding wat hieruit voortvloei, is dat die bemeestering en effektiewe toepassing van kennis gevorderde handeling kan stimuleer soos beklemtoon deur Bloom se taksonomie; 'n aanduiding dat kognitiewe vaardighede op 'n progressiewe wyse ontwikkel. Daarom dien die spesifieke determinante, soos in hoofstuk drie uiteengesit (vgl. par. 3.7.1.1.3), as basis met die saamstel van 'n voorgestelde riglynraamwerk vir hierdie studie. Die beklemtoning van kennis as basis vir die stimulering van meer gevorderde handeling dui ook op 'n progressiewe ontwikkeling van 'n geïntegreerde en holistiese onderrig-en-leerbenadering tot opvoeding vir volhoubaarheid (vgl. par. 3.6.3.1). Dit is duidelik dat die toepaslike aanwending van kennis as stimulus behoort te dien vir die uitvoering van effektiewe gedragshandeling tot voordeel van volhoubaarheid.

Die klem binne hierdie studie is natuurlik dat onderrig-en-leerpraktyke (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) op leerdergesentreerde en aktiewe leer gebaseer word met 'n koppeling aan ervaringsleer (vgl. par. 2.5.5) vir optimale ontwikkeling en die uitleef van waardes en vaardighede wat goeie burgerskap aanhelp. Dit gaan oor wat leerders moet DOEN¹⁸ (optrede) met die WAT (kennis) wat hulle in die LO-klaskamer verwerf. Hierdie argument word bevestig deur Theis (2010:346) se opvatting dat burgerskap deur alledaagse ervarings (gemeenskaps-, opvoedings-, burgerlike en/of politieke prosesse) aangehelp moet word.

6.3.2 Voorgestelde riglynraamwerk vir die doeleindes van hierdie studie

Soos reeds beklemtoon in paragraaf 6.3.1 dien die insluiting en groepering van hoofaspekte uit die literatuur en bevindinge vanuit die empiriese studie as basis vir 'n riglynraamwerk wat vir die doeleindes van hierdie studie ontwikkel is. Die naamgewing vir hierdie riglynraamwerk (kyk figuur 6.1) spruit voort uit die opvatting dat beide LO en omgewingsopvoeding erken dat die wêreld as 'n stel verwante sisteme funksioneer (vgl. par. 3.7). Wat die navorser betref, bevoordeel 'n holistiese benadering (vgl. par. 2.4.1.1) daarom die wisselwerking tussen die sisteme die beste, wat op sigself die geloofwaardigheid, kwaliteit en doeltreffendheid van sosio-omgewingsgerigte leerinhoud (vgl. par. 2.6.2.1.4) versterk.

Die voorgestelde riglynraamwerk maak dit dan moontlik vir graad 10 LO-onderwysers (die deelnemers aan hierdie studie) om leerervarings daar te stel wat plekgebaseerd gefokus is in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 3.7.1) en wat leerders opnuut in nouer kontak bring met hul plaaslik bekende omgewing. Sodoende kan daar voorsiening gemaak word vir leergeleenthede wat dialoog en refleksie in diverse opsette kan akkommodeer. Die prioriteit met hierdie voorgestelde riglynraamwerk is daarom gerig op gehalte-onderrig (vgl. par. 6.3.2.1)

¹⁸ DOEN (optrede) vereis gepaste aktiwiteitsgebaseerde onderrig-en-leerpraktyk om doeltreffende leer te verseker (vgl. par. 2.6.2.1.1). In hierdie geval dien opvoeding *in/deur* en *vir* (vgl. par. 3.7.1.1.3) as aktiwiteits-gebaseerde onderrig-en-leerpraktyke wat leerders byvoorbeeld in staat mag stel om nuwe vaardighede en verklarende, prosedurele kennis te verwerf met die inspanning van die WAT (kennis).

wat tot voordeel strek vir die opdoen van kennis, die aanleer van waardes en die verkryging en implementering van vaardighede tot voordeel van die leerder binne sy/haar plaaslik bekende omgewing. Dié riglynraamwerk hou langtermynvoordele in deurdat dit leergeleenthede aan leerders voorsien wat betekenisvol is (vgl. par. 3.7.1.1.2) en wat 'n bydrae kan lewer tot die spontane ontwikkeling van die uitkoms, naamlik om die wêreld te begryp as 'n stel verwante stelsels waarin probleme (sosiaal- en omgewingsverwant) nie in isolasie opgelos kan word nie (vgl. par. 2.4.1.1). Daarom kan aanvaar word dat die voorgestelde riglynraamwerk in die lig van vele leemtes in die onderrig-en-leerpraktyke van deelnemers (vgl. par. 6.1.1) 'n praktykbydrae kan lewer tot die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur omgewingsopvoeding vir Graad 10 LO-onderwysers (die deelnemers aan hierdie studie).

Die voorgestelde riglynraamwerk (kyk figuur 6.1) wat voorgehou word vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding word generies, holisties en algemeen opgestel en is nie op 'n bepaalde deelnemer/skool van hierdie studie gerig nie (vgl. par. 1.17). Die rede hiervoor is dat daar gewaak word teen 'n produkbeskouing aangesien deelnemer-insette rakende die implementering van dié riglynraamwerk sentraal staan (vgl. par. 6.3.2). Die blootstelling van deelnemers aan dié voorgestelde riglynraamwerk sal deur 'n aksienavorsingsontwerp-werksessie as fase drie (vgl. par. 1.7.2.1) van hierdie studie op 'n post-doktorale vlak geskied. Gedurende hierdie sessie sal voorsiening gemaak word vir deelnemer-insette (vgl. par. 6.2) rakende die ontwikkeling van omgewingsopvoedingsmateriaal wat geskik is vir elke omgewingsproses in deelnemers se onderskeie sosiale kontekste (vgl. par. 5.3).

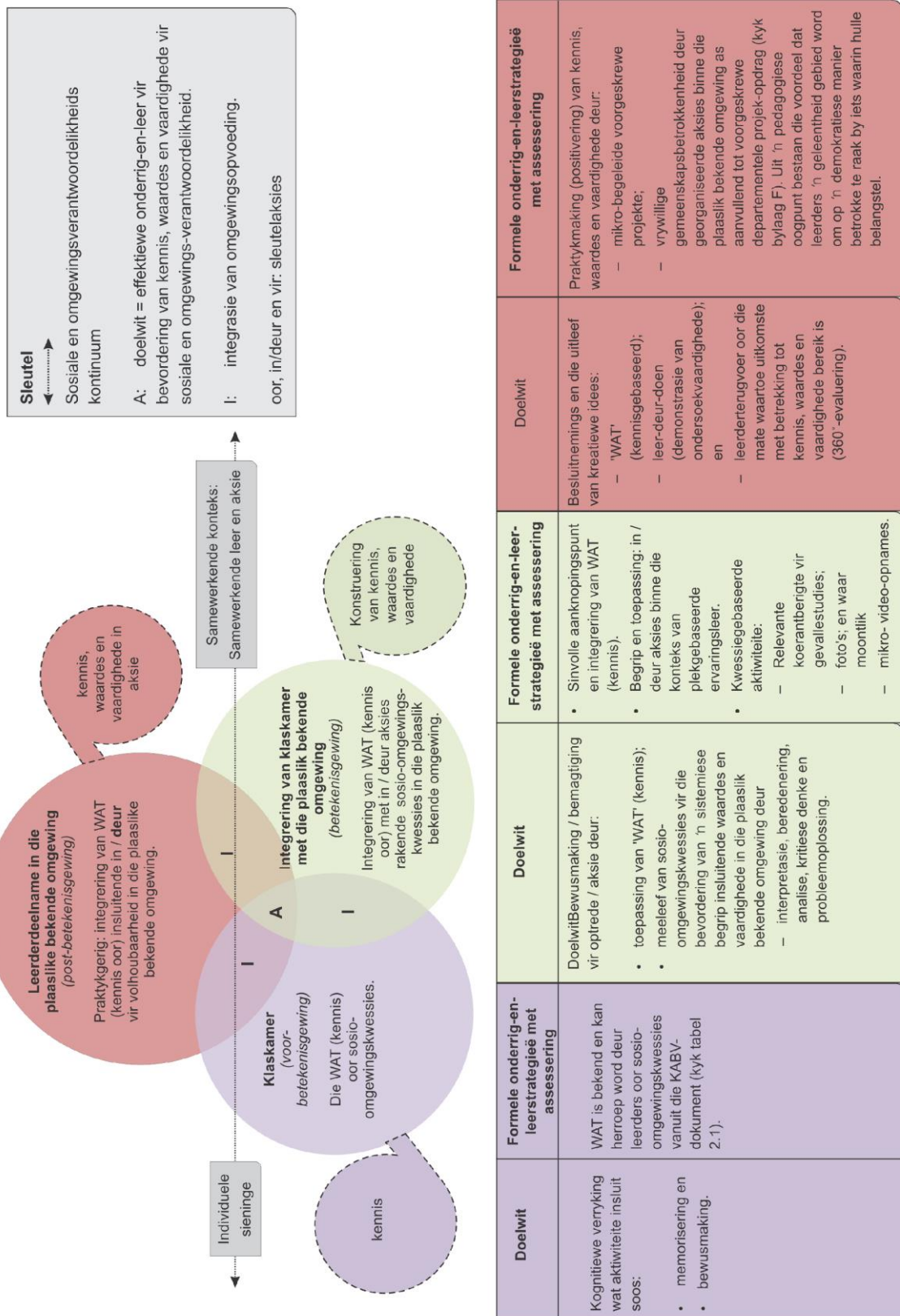


FIG. 6.1: 'n Geïntegreerde holistiese riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede binne LO deur omgewingsopvoeding.

6.3.2.1 Operasionalisering van die voorgestelde riglynraamwerk

Wat volg is 'n bondige beskrywing van die onderwyserrol en die onderlinge kenmerke en verwantskappe tussen die verskillende elemente, soos uitgebeeld deur die voorgestelde geïntegreerde holistiese riglynraamwerk (kyk figuur 6.1) betreffende die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO deur omgewingsopvoeding. Daar word wegbeweeg van enige voorgestelde lesvoorbeelde om te waak teen 'n produkbeskouing (vgl. par. 6.2), aangesien deelnemer-insette (vgl. par. 6.3.2) rakende die implementering van dié riglynraamwerk sentraal staan. Hierdie opvatting word ondersteun deur die motivering van dié studie, naamlik dat graad 10 LO-onderwysers 'n positiewe bydrae kan maak tot die sinvolle ontsluiting van kennis, waardes en vaardighede as boustene vir die daarstelling van leerders as bevoegde sosiale en omgewingsverantwoordelike burgers in hul gemeenskappe en die omgewing deur middel van hul onderrig-en-leerpraktyke (vgl. par. 1.4).

6.3.2.1.1 Onderwyser se rol as:

- **onderrig-en leer agent**

Aangesien die doelwit in elke komponent van die voorgestelde riglynraamwerk die onderrig-en-leerstrategie en assessering stuur, moet dit beklemtoon word dat die rol van die onderwyser en dié van leerders nie dieselfde bly nie. Die positiewe kant hiervan is dat dit verskillende leerervarings en assesseringsgeleenthede bied wat die ontwikkeling van kennis, waardes en vaardighede rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid mag bevoordeel.

Gedurende die voor-betekenisgewingfase mag die onderwyser optree as 'n instrukteur en/of 'n fasiliteerder met die ontsluiting van die 'WAT' (kennis) oor sosio-omgewingskwessies soos uiteengesit deur die LO onderrig-en-leerplan (kyk figuur 2.1). Die keuse hang af van deelnemers se professionele beoordeling van hul leerders se ontwikkelingsvlakke.

In beide die betekenisgewings- en post-betekenisfase is dit moontlik dat die onderwyser as fasiliteerder kan optree.

- **Assesseringsagent**

Waar moontlik moet sleutelvrae wat kommunikasie tussen die onderwyser en leerders oor sosio-omgewingskwessies aanmoedig, gedurende die voor-betekenisgewingsfase vir ontsluiting van kennis oorweeg word. Grondlyn- en diagnostiese assessering kan as die aangewese assesseringstegnieke oorweeg word om eerstens leerders se kennis oor tersaaklike sosio-omgewingskwessies te bepaal en tweedens om leerstruikelblokke rondom dié onderwerp uit te skakel.

Gedurende die betekenisfase word die aanwending van sleutelvrae-/probleemstellings rondom sosio-omgewingskwessies deur gevallestudies vanuit plaaslike koerante, foto's en of mikro-video-opnames as 'n praktiese wenk voorgestel. Aangesien beide LO en omgewingsopvoeding dialoog en die erkenning van leerderopinie belangrik ag (vgl. par. 3.5), voorsien dit 'n ideale geleentheid vir die ontwikkeling van kritiese denke. Die uitgangspunt moet wees dat leerders 'n kritiese ingesteldheid teenoor die leerstof ontwikkel. Alhoewel grondlynassessering nog steeds gebruik kan word om leerders se voorkennis oor die 'WAT' van sosio-omgewingskwessies te bepaal, word aanbeveel dat hierdie fase afgesluit word met assesserings vir leer omrede dit aan leerders 'n goeie grondslag verskaf vir die post-betekenis fase.

Die integrering van assessering as leer en vir leer kan oorweeg word met onderrig in die post-betekenisfase. Refleksie en self-assessering kan hier 'n belangrike rol vervul in leerders se betrokkenheid by mikro-begeleide projekte en/of georganiseerde gemeenskapsprojekte. Die oogmerk is om leerders te help om die betekenis van dit wat hulle doen en leer rakende sosiale en omgewingsverantwoordelikheid beter te verstaan en toe te pas. Daarom, en aangesien beide LO en omgewingsopvoeding waarde-georiënteerd is (vgl. par. 3.5), kan leerders se groei, ontwikkeling en die toepassing van kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel, hier vasgestel word. Hierdie proses kan gelykgestel word aan 360°-evaluering.

6.3.2.1.2 Onderlinge kenmerke en verwantskappe tussen die verskillende elemente soos uitgebeeld deur die voorgestelde riglynraamwerk

Vanuit die staanspoor moet dit beklemtoon word dat die LO-klaskamer (binne die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) as 'n plek van sistemiese interaksies tussen die onderwyser, leerders en die omgewing (vgl. par. 3.7) beskou word. Op sigself bied hierdie benaderingswyse die geleentheid om onderrig-en-leergebeure rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te skep wat 'n gewysigde metodologie van suiwer inhoudgedrewe onderwys (vgl. par. 2.7) na 'n interaktiewe en leerdergesentreerde benadering, wat deur LO en omgewingsopvoeding aangemoedig word (vgl. par. 3.5), bevoordeel.

Die 'roetekaart' vir die beplanning en uitvoering van die onderrig-en-leerproses met die aanwending van dié riglynraamwerk begin met die omgewingsproses 'oor' sosio-omgewingskwessies (voor-betekenisgewing), waarna aksies soos 'in/deur' die omgewing (betekenisgewing) en 'vir' (post-betekenisgewing) volg (vgl. par. 3.7.1.1.3). Hierdie wyse van progressie kan verhoed dat die onderrig-en-leersituasie rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid verskraal word tot 'n meganistiese proses (vgl. par. 2.5.4). Die belangrikheid van integrasie (I) rakende die drie omgewingsprosesse ('oor', 'in/deur' en 'vir') in lestemas (kyk tabel 2.1) soos uitgewys deur hierdie riglynraamwerk is dus essensieel. Kennisbemaagtiging word voortdurend as die bousteen vir die daaropvolgende omgewingsprosesse beoordeel (vgl. par. 3.7.1.1.3) om die uitvoering van meer ingewikkelde denkhandelinge, soos die besluitneming oor waardes en vaardighede, aan te help.

Alhoewel die omgewingsprosesse 'oor', 'in/deur' en 'vir' as geïntegreerde aksies beskou word (vgl. par. 3.7.1.1.3), sal dit nog steeds van deelnemers aan hierdie studie wat vanuit verskillende sosiale kontekste kom (vgl. par. 5.3), verwag word om hul onderrig-en-leerpraktyke rondom lestemas op 'n kreatiewe wyse met relevante voorbeelde vanuit hul plaaslike omgewing aan te vul sodat hulle die sistemiese verband (vgl. par. 3.2) daartussen kan insien. Hierdie benaderingswyse tot lestemas is belangrik omdat die onderrig-en-leerproses binne LO sowel as omgewingsopvoeding holisties (vgl. par. 3.5) van aard is. Die uiteindelijke doelwit van hierdie voorgestelde riglynraamwerk (A) is effektiewe onderrig-en-leer wat kennis,

waardes en vaardighede ontwikkel tot voordeel van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.3).

Die waarde van die voorgestelde geïntegreerde riglynraamwerk tussen die drie omgewingsopvoedingsprosesse ‘oor’, ‘in/deur’ en ‘vir’ (vgl. par. 3.7.1.1.3) voorsien myns insiens ook ’n balans rondom die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO-klaskamers. Hierdie benadering tot omgewingsopvoedingsprosesse blyk bruikbaar te wees vir ’n beter begrip van idees wat die benutting van opvoeding ‘oor’, ‘in/deur’ en ‘vir’ rakende verskillende sosio-omgewingskwessies op die plaaslik bekende omgewing inlig en beïnvloed. Dit is vanuit LO-inhoude (kyk tabel 2.1) duidelik dat hierdie riglynraamwerk geleenthede bied om inhoude te leer ‘oor’ sosio-omgewingskwessies; ’n stap wat gelykgestel word aan voor-betekenisgewing. Leer ‘in/deur’ sosiale en omgewingskwessies is die doelgerigte voorbereidingsproses rakende beter optrede vir praktyktoepassing. Leer ‘vir’ sosiale en omgewingskwessies word beskou as die hoogtepunt rakende lestemas oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hierdeur word ’n geleentheid vir leerders geskep om betrokke te raak en verantwoordelikheid te neem vir hul eie leer ná kennismaking met sosio-omgewingskwessies soos bekom deur die omgewingsopvoedingsprosesse ‘oor’ en ‘in/deur’ aktiwiteite. Daarom behoort die geïntegreerde voorstelling tussen die drie omgewingsopvoedingsprosesse (‘oor’, ‘in/deur’ en ‘vir’) as eenheid in die onderrig-en-leerproses benader te word om die onderlinge sistemiese verband tussen sodanige prosesse te beklemtoon (vgl. par. 3.7.1.1.3). Die rede hiervoor is dat elke komponent van die drie omgewingsopvoedingsprosesse (‘oor’, ‘in/deur’ en ‘vir’) mekaar beïnvloed en rig.

Die voorgestelde riglynraamwerk kan ook voorkom dat die ontwikkeling van leerders se kennis, waardes en vaardighede beperk word tot dit wat hulle van hul onderwyser oor hul omgewing ‘leer’. Die twee omgewingsopvoedingsprosesse ‘in/deur’ en ‘vir’ moedig aktiewe deelname van leerders in die onderrig-en-leerproses aan, wat tot voordeel strek vir die ontwikkeling van kwaliteite soos waardes, houdings en vaardighede (vgl. par. 2.5.1) deurdat dit nie net konsentreer op kognitiewe verryking oor sosiale en omgewingsverantwoordelikheid nie. Aangesien omgewingsopvoeding binne groepsverband plaasvind (De Lange, 2009:24), word deelnemende

onderwysmetodes (byvoorbeeld groepwerk) beskou as 'n leergeleentheid waardeur waardes, houdings en 'n kritiese beeld van die werklike lewe bekom word, wat volgens Glasser (2007:47) tot 'n aanpassing van gedrag en aksie of tot beide kan lei. Hierdie handelinge (gedragsaanpassings en aksie), wat gelyk gestel kan word aan wat Rosenberg (2009:5) na verwys as 'verandering georiënteerde leer' (*change oriented learning*), staan sentraal tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.3.1 en par. 2.3.2).

Die geïntegreerde benadering tot die drie omgewingsopvoedingsprosesse ('oor', 'in/deur' en 'vir') blyk ook meer funksioneel te wees vir 'n holistiese onderrig-en-leerbenadering tot opvoeding vir volhoubaarheid (vgl. par. 3.6.3.1). Hierdie aspek hou verband met beide LO en omgewingsopvoeding wat sosiale en omgewingsverantwoordelike burgers in die vooruitsig stel (vgl. par. 3.5).

Aanvullend tot voorgenoemde voordele is dat omgewingservarings vir leerders deur hierdie riglynraamwerk nie ingeperk word tot een voorgeskrewe projek soos aanbeveel deur die DBO (kyk bylaag F) nie. Dit staan LO-onderwysers vry om te fokus op alledaagse besorgde sosio-omgewingskwessies binne die leerder se plaaslik bekende omgewing. In lyn hiermee word verfynde riglyne in die vorm van doelwitte, formele onderrig-en-leerstrategieë insluitende sinvolle assessering (kyk figuur 6.1) voorgestel, wat die sinchronisasie van die drie omgewingsopvoedingsprosesse deur die onderrig-en-leerproses vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid mag verseker. Hierdie riglyne kan gebruik word omdat alle aspekte in die omgewing in werklikheid een geheel is (kyk figuur 2.1).

6.4 VOORDELE EN UITDAGINGS VAN DIE AANBEVOLE VOORGESTELDE RIGLYNRAAMWERK

6.4.1 Voordele

Die voorgestelde riglynraamwerk (vgl. par. 6.3.2) skep 'n balans tussen 'n behavioristiese-, konstruktivistiese en sosiaal kritiese oriëntasies rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO (vgl. par. 3.6.4). Ook word voorsiening gemaak vir die inkorporering van ervaringsleer (vgl. par. 2.5.5 en

par. 3.7.1.1.2) wat gebaseer kan word op die leerder se plaaslik bekende omgewing. Dit strek verder tot voordeel van kapasiteitbou (vgl. par. 2.3.2); 'n handeling wat volhoubare sosiale en omgewingsverantwoordelike aksies deur plekgebaseerde opvoeding (vgl. par. 3.7) mag bevorder.

'n Bykomende voordeel is dat hierdie voorgestelde riglynraamwerk gebaseer is op die bevordering van holistiese beginsels tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 6.3.2.1) deur onderrig-en-leerpraktyke. Dit kan beskou word as 'n voorvereiste vir die bevordering van kwaliteit-opvoeding rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (vgl. par. 2.5.1).

Aangesien daar beoog word om hierdie riglynraamwerk op 'n post-doktorale vlak as fase drie van hierdie studie te implementeer (vgl. par. 1.7.2.1), dra dit ook by tot onderwyser-ontwikkeling. Dit is dan ook in hierdie verband dat die voorgestelde riglynraamwerk 'n konstruktiewe bydrae kan lewer tot die *Fundisa for Change*¹⁹ program met sy oorkoepelende doelwit, naamlik die versterking van omgewingsopvoeding deur onderwyser-opleiding.

6.4.2 Uitdagings

Die uitdagings wat ervaar word rondom die integrasie van omgewingsopvoeding met lewensvaardigheidsopvoeding (vgl. par. 1.2) sowel as LO (vgl. par. 5.4 en par. 5.5), mag daartoe lei dat deelnemers weerstand kan bied teen die implementering van die voorgestelde riglynraamwerk vir die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO. Voorgeskrewe departementele assesseringsverpligtinge, beskikbare tyd, beplanning en deelnemer-entoesiasme word beskou as van die uitstaande uitdagings in hierdie opsig. Hierdie aangeleenthede sal beslis aangespreek moet word vir die voldoening aan die Departement van Basiese Onderwys se doelwit, naamlik: 'Om te verseker dat leerders kennis en vaardighede verwerf en toepas op maniere wat betekenisvol is vir hulle lewens' (SA, DBO, 2011a:4).

¹⁹ Hierdie program is spesifiek gerig op die versterking van omgewingsopvoeding deur onderwyser-opleiding oor alle vakgebiede heen, die betrekking van die Departement van Basiese Onderwys, nie-regeringsorganisasies en privaat maatskappye.

6.5 ASPEKTE WAT VERDERE NAVORSING REGVERDIG

Op grond van die literatuurstudie en empiriese bevindinge sal dit sinvol wees om 'n meer omvattende studie rakende die toepassing van die voorgestelde riglyn-raamwerk oor die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid (kyk figuur 6.1) in ander onderwysdistrikte binne Noordwes te doen. Indien só 'n navorsingstudie gunstige resultate oplewer, sou dit moontlik wees om dié riglynraamwerk, met die nodige aanpassings, selfs as 'n kortkursus-indiensopleidingsprogram binne die Eenheid vir Oop-afstandsleer van die NWU te gebruik.

6.6 SAMEVATTENDE PERSPEKTIEF

Die doelwit met hierdie kwalitatiewe studie was om empiries te bepaal tot watter mate graad 10 LO-onderwysers se onderrig-en-leerpraktyke 'n bydrae lewer tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as fenomeen. Hierdie studie is in die Tlokwe munisipale area in die Dr Kenneth Kaunda Munisipale Distrik van Noordwes (vgl. par. 1.8) uitgevoer.

Vervolgens word 'n samevatting van die onderskeie hoofstukke gegee.

In hoofstuk 1 is die probleemberedenering, naamlik die integrering van omgewingsopvoeding met lewensvaardigheidsopvoeding op internasionale vlak sowel as die integrering met LO op nasionale vlak uitgewys. Om hierdie rede het dié studie aan die hand van bepaalde navorsingsdoelwitte (vgl. par. 1.6) die aard van faktore wat 'n beïnvloedende rol op voorgenoemde probleem kan speel, ondersoek deur antwoorde op die volgende te vind:

- Op watter wyse bevorder deelnemers aan hierdie studie sosiale en omgewingsverantwoordelikheid deur hul onderrig-en-leerpraktyke in hul LO-klaskamers? Swak en sterk punte rondom deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid is ook geïdentifiseer.

- Om uitdagings uit te lig wat deelnemers aan hierdie studie konfronteer rakende die insluiting van graadspesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die plaaslik bekende omgewing.
- Om vas te stel wat 'n analise toon met betrekking tot tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Die kriteria wat aangewend is vir deelnemenseleksie, die navorsersrol, verwagte navorsingsprobleme en etiese aspekte word ook uitgespel.

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen om die begrippe sosiale en omgewingsverantwoordelikheid uit te klaar, waarna dié begrippe gekontekstualiseer is. Hierna is gefokus op belowende praktyke binne lewensvaardigheidsopvoeding wat die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid mag bevoordeel. Die implementering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne die Suid-Afrikaanse KABV is ook onder die soeklig geplaas.

Hoofstuk 3 gee 'n literatuuroorsig oor omgewingsopvoeding en die waardetoevoeging wat dit kan lewer tot sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Die rasionaal hiervoor word saamgevat deur die identifisering van enkele parallele tussen omgewingsopvoeding en LO. In hierdie hoofstuk word daar ook klem gelê op bepaalde onderrig- en leerbenaderings binne omgewingsopvoeding wat tot voordeel strek vir die praktykmaking (positivering) van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid. Hierdie hoofstuk word afgesluit met plekgebaseerde opvoeding as 'n bruikbare verwysingsraamwerk vir die operasionaliseringsmoontlikheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid.

Hoofstuk 4 handel oor die praktiese hantering en rapportering van die navorsingsontwerp, navorsingsparadigma en navorsingsbenadering wat geloods is. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp met 'n post-modernistiese wêreldbeskouing is as uitgangspunt gebruik vir hierdie studie. Data-konstruering rondom die fenomeen onder bestudering het beide gestruktureerde klaskamerwaarnemings en semi-

gestruktureerde een-tot-een onderhoudvoerings ingesluit. Die betroubaarheid van die gestruktureerde waarnemingstaat en van die onderhoudsvraelys word ook duidelik omskryf. Addisionele etiese aspekte rondom klaskamerwaarnemings en onderhoude word ook uitgespel. Aangesien hierdie 'n kwalitatiewe studie is, word die kwessie van navorser-refleksiwiteit ook aangerak.

Hoofstuk 5 handel oor die bespreking van die kwalitatiewe data wat uit die empiriese navorsing voortspruit. Hierdie hoofstuk verskaf antwoorde op navorsingsdoelwit twee (vgl. par. 1.6). Ten slotte wys die empiriese bevindinge dat leemtes in deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke rondom die fenomeen sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te bespeur is. Voortspruitend uit hierdie bevindinge, is in Hoofstuk 6 'n voorgestelde riglynraamwerk ontwerp wat die effektiwiteit rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid kan bevorder.

6.7 SLOT-OPMERKING

Na aanleiding van die bevindinge van hierdie kwalitatiewe studie (kyk hoofstuk 5) is dit duidelik dat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid as tema binne graad 10 LO nie na wense deur deelnemers aan hierdie studie se onderrig-en-leerpraktyke aangespreek word nie. Vanuit die literatuur is dit ook duidelik dat onderrig-en-leerpraktyke rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikhede deeglike beplanning verg om te verseker dat leerders die gepaardgaande kennis, waardes en vaardighede in hul plaaslik bekende konteks betekenisvol sal vind. Die voorgestelde riglynraamwerk kan leemtes wat verband hou met deelnemers se onderrig-en-leerpraktyke oor die praktykmaking (positivering) van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO ondervang.

BRONNELYS

Adewumi, T.M. 2012. An investigation into the implementation of the Life Orientation curriculum in selected Fort Beaufort district high schools. Grahamstown: University of Fort Hare. (Dissertation - MEd.) 228 p.

Ajiboye, J.O. & Silo, N. 2008. Enhancing Botswana children's environmental knowledge, attitudes and practices through the school civic clubs. *International journal of environmental & science education*, 3(3):105-114.

Alerby, E. 2000. A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. *Environmental education research*, 6(3):205-222.

Alvesson, M. 2011. Interpreting interviews. Los Angeles, Calif.: Sage. 162 p.

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. 2009. Reflexive methodology: new vistas for qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 319 p.

Anastas, J.W. 2010. Teaching in social work: an educators' guide to theory and practice. New York: Columbia University Press. 308 p.

Ardoin, N. 2006. Toward a interdisciplinary understanding of place: lessons from environmental education. *Canadian journal for environmental education*, 11:112-126.

Arnold, S., Warner, S.W. & Osborne, E.W. 2006. Experiential learning in secondary agricultural education classrooms. *Journal of southern agricultural education research*, 56(1):30-39.

Babbie, E. 2011. *The basics of social research*. 5th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth / Cengage Learning. 552 p.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press. 674 p.

Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

Bailey, C.A. 2007. *A guide to qualitative field research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press. 214 p.

Baker, A.A. & Lee, J. 2011. Mind the gap: unexpected pitfalls in doing classroom research. *The Qualitative report*, 16(5):1435-1447.

Bartkus, V.O. & Davis, J.H. 2009. Introduction: the yet undiscovered value of social capital. (In Bartkus, V.O. & Davis, J.H., eds. *Social capital: reaching out, reaching in*. Cheltenham, UK: Edward Elgar. p. 1-14.)

Bastable, S.B. 2014. *Nurse as educator: principles of teaching and learning for nursing practice*. 4th ed. Burlington, Mass.: Jones & Bartlett Learning. 715 p.

Bates, J. & Lewis, S. 2009. *The study of education: an introduction*. New York: Continuum. 181 p.

Beard, C. & Wilson, J.P. 2006. *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*. 2nd ed. London: Kogan Page. 314 p.

Beck, U. 1992. *Risk society: towards a new modernity*. Newbury Park, Calif.: Sage. 260 p.

Beck, U. 2007. Risk society: towards a new modernity. Newbury Park, Calif.: Sage. 260 p.

Beck, U. 2009. World at risk. Cambridge: Polity Press. 269 p.

Bednarek-Gilland, A. 2015. Researching values with qualitative methods. Empathy, moral boundaries and the politics of research. Farnham, Surrey, England: Ashgate. 122 p.

Beets, P.A.D. 2007. Assessering-vir-leer in geografie-klasse in die verdere-onderwys-en-opleidingsbaan. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Proefskrif - PhD.) 318 p.

Beets, P.A.D. 2012. Strengthening morality and ethics in educational assessment through ubuntu in South Africa. *Educational philosophy and theory*, 44(2):68-83.

Bender, C.J.G. 2002. A life skills programme for learners in the senior phase: a social work perspective. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation - MA.) 143 p.

Berman, S. 1997. Children's social consciousness and the development of social responsibility. Albany, N.Y.: State University of New York Press. 254 p.

Bester, P. 2008. Authentic leadership embedded in a social capital framework: a theory in nursing science. Potchefstroom: North-West University. (Thesis - PhD.) 348 p.

Beukes, L.D. 2007. Die effektiwiteit van omgewings opvoedkundige komponente in die onderwysopleidingsprogramme aan Suid-Afrikaanse universiteite. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg. (Proefskrif - PhD.) 445 p.

Bezuidenhout, C. 2008. Introduction and terminology dilemma. (*In* Bezuidenhout, C. & Joubert, S. *Child and youth misbehaviour in South Africa: a holistic approach*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 2-12.)

Biddlecom, A.E., Hessburg, L., Singh, S., Bankole, A. & Darabi, L. 2007. *Protecting the next generation in Sub-Saharan Africa: learning from adolescents to prevent HIV and unintended pregnancy*. New York: Guttmacher Institute. 56 p.

Billet, P. 2012. Indicators of youth social capital: the case for not using adult indicators in the measurement of youth social capital. *Youth studies Australia*, 31(2):9-16.

Bloch, G. 2009. *The toxic mix: what's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg. 192 p.

Bloomberg, L.D. & Volpe, M. 2008. *Completing your qualitative dissertation: a roadmap from beginning to end*. Los Angeles, Calif.: Sage. 232 p.

Blum, N. 2012. *Education, community engagement and sustainable development: negotiating environmental knowledge in Monteverde, Costa Rica*. New York: Springer. 163 p.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2003. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 4th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 291p.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, Mass.: Pearson Allyn & Bacon. 304 p.

Boler, T. & Aggleton, P. 2005. Life skills-based education for HIV prevention: a critical analysis. London: ActionAid International and Save the Children. (Policy and research, issue 3.) 10 p.

Booyesen, F. 2009. HIV/AIDS, poverty and risky sexual behaviour in South Africa. *African journal of AIDS research*, 3(1):57-67.

Botha, J. & Du Preez, P. 2014. Teaching-learning for democracy and human rights in the Life Orientation curriculum: experiential and dialogical learning methodologies. (In Nel, M., ed. *Life Orientation for South African teachers*. Pretoria: Van Schaik. p. 39-54.)

Boudah, D.J. 2011. *Conducting educational research: guide to completing a major project*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 314 p.

Bourke, L. & Bennett, A. 2008. Putting HIV where it should be: in the curriculum. (In Clarkson, J., Bamber, J.P. & Bourke, L., eds. *In safe hands: facilitating service learning in schools in the developing world*. Sterling, Va.: Trentham Books. p. 77-94.)

Breunig, M. 2008. Turning experiential education and critical pedagogy theory in praxis. *Journal of experiential education*, 28(2):106-122.

Bridger, J.C. & Luloff, A.E. 2001. Building the sustainable community: is social capital the answer? *Sociological inquiry*, 71(4):458-472.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 330 p.

Buskens, I. 2002. Fine lines or strong cords? Who do we think we are and how can we become what we want to be in the quest for quality in qualitative research. *Education as change*, 6(1):1-31.

Butler-Kisber, L. 2010. *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Los Angeles, Calif.: Sage. 155 p.

Byrne, B. 2004. Qualitative interviewing. (In Seale, C., ed. *Researching society and culture*. 2nd ed. London: Sage. p. 179-192.)

Byrne, J. 2000. From policy to practice: creating education for a sustainable future. (In Wheeler, K.A. & Bijur, A.P., eds. *Education for a sustainable future: a paradigm of hope for the 21st century*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p. 35-72.)

Calhoun, E.F. 2009. Action research: three approaches. (In Schmuck, R.A., ed. *Practical action research: a collection of articles*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. p. 61-75.)

Carl, A. 2012. Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice. 4th ed. Cape Town: Juta. 246 p.

Carl, A. & De Klerk, J. 2011. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 41(1):22-31.

Carlile, O. & Jordan, A. 2012. Learning. (In Arthur, J. & Peterson, A., eds. *The Routledge companion to education*. New York: Routledge. p. 97-106.)

Carmi, N. 2013. Caring about tomorrow: future orientation, environmental attitudes and behaviors. *Environmental education research*, 19(4):430-444.

Carnoy, M., Chisholm, L. & Chilisa, B. 2012. The low achievement trap: comparing schooling in Botswana and South Africa. Cape Town: Human Sciences Research Council. 172 p.

Carolan, M.S. 2009. 'I do therefore there is': enlivening socio-environmental theory. *Environmental politics*, 18(1):1-17.

Chabilall, J. 2012. Educator's roles in developing adolescent HIV/AIDS knowledge and attitudes within school culture. *South African journal of education*, 32:121-131.

Check, J. & Schutt, R.K. 2012. Research methods in education. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 421 p.

Christenson, M.A. 2004. Teaching multiple perspectives on environmental issues in elementary classrooms: a story of teacher inquiry. *Journal of environmental education*, 35(4):3-16.

Christiaans, D.J. 2006. Empowering teachers to implement the Life Orientation learning area in the Senior Phase of the General Education and Training Band. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Dissertation - MEd.) 232 p.

Christie, P. 2008. Opening the doors of learning: changing schools in South Africa. Johannesburg: Heinemann. 235 p.

Clark, P. 2012. Education for sustainability: becoming naturally smart. New York: Routledge. 137 p.

Clarke, L. & Agyeman, J. 2011. Shifting the balance in environmental governance: ethnicity, environmental citizenship and discourses of responsibility. *Antipode*, 43(5):1773-1800.

Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. 2007. Research methods in education. 6th ed. New York: Routledge. 638 p.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. 7th ed. New York: Routledge. 758 p.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5th ed. New York: Routledge/Falmer. 446 p.

Collingridge, D.S. & Grantt, E.E. 2014. The quality of qualitative research. *American journal of medical quality*, 23(5):389-395.

Combes, B.P.Y. 2009. The United Nations decade of education for sustainable development (2005-2014): learning to live together sustainably. (*In* Chalkley, B., Haigh, M. & Higgit, D., eds. Education for sustainable development: paper in honour of the United Nations of education for sustainable development (2005-2014). New York: Routledge. p. 215-219.)

Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. 2009. Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 165 p.

Creswell, J.W. 2003. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 246 p.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 395 p.

Creswell, J.W. 2008. Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall. 670 p.

Creswell, J.W. 2009. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 3rd ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 260 p.

Creswell, J.W. 2014. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4th ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 273 p.

Curtis, W., Murphy, M. & Shields, S. 2014. Research and education: foundations of education research. New York: Routledge. 227 p.

Dada, F., Dipholo, T., Hoadley, U., Khembo, E., Muller, S. & Volmink, J. 2009. Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement. Final report. Pretoria: Government Printers. 71 p.

Dale, O. & Smith, R. 2013. Human behavior and the social environment: social systems theory. 7th ed. Boston, Mass.: Pearson. 435 p.

Dawson, H. 2012. HIV/AIDS, the erosion of social capital and the collapse of rural livelihoods in the Nkomazi district of South Africa. *African journal of AIDS research*, 12(4):185-194.

Daya-Winterbotton, T. 2012. Justice and the environment. 2nd ed. Wellington, N.Z.: Brookers. 118 p.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. & Nanzhao, Z. 1996. Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO. 266 p.

Denscombe, M. 2010. Ground rules for social research: guidelines for good practice. Maidenhead: Open University Press. 236 p.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2002. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 766 p.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. The landscape of qualitative research: theories and issues. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. 684 p.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. (*In* Denzin, N. & Lincoln, Y., eds. Handbook of qualitative research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 1-32.)

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2013. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. (*In* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. Strategies of qualitative inquiry. 4th ed. Los Angeles, Calif.: Sage. p. 1 - 41.)

Dewing, J. 2010. Movements of movement: active learning and practice development. *Nurse education in practice*, 10:22-26.

De Lange, I.A. 2009. Die biografiese omgewing as aktiewe komponent vir omgewingsopvoedkundige groepswerk met volwassenes binne die konteks van 'n psigoterapeutiese sentrum: 'n gevallestudie. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg. (Proefskrif - PhD.) 319 p.

De Leo, J.M. 2012. Quality education for sustainable development: an educator handbook for integrating values, knowledge, skills and quality features of Education for Sustainable Development in Schooling. Mitcham, AU: UNESCO APNIEVE. 326 p.

De Sousa, L. 2013. Promoting education for sustainable development: an environmental management systems framework for South African primary schools. Potchefstroom: North-West University, Potchefstroom Campus. (Thesis - PhD.) 365 p.

De Ugarte, L.S. & Martin-Aranaga, I. 2011. Social work and risk society: the need for shared social responsibility. *European journal of social work*, 14(4):447-462.

De Villiers, C.J.M. 2014. Persoonlike onderhoud. Hoërskool Tegnies, Potchefstroom. 20 Maart.

De Vos, A.S. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and the human service professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 333-349.)

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at grassroots: for the social sciences and the human service professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. 471 p.

Dilley, P. 2004. Interviews and the philosophy of qualitative research. *Journal of higher education*, 75(1):127-132.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2006. Educational psychology in social context. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press. 354 p.

Draper, J. 2007. The relationship between research question and research design. (In Crookes, P.A. & Davies, S., eds. *Research into practice: essential skills for reading and applying research in nursing and health care*. 2nd ed. London: Elsevier. p. 69-84.)

Dreyer, J. & Loubser, C. 2005. Curriculum development, teaching and learning for the environment. (In Loubser, C.P., ed. *Environmental education: some South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik. p. 127-153.)

Dreyer, J. & Loubser, C. 2014. Curriculum development, teaching and learning for the environment. (In Loubser, C.P., ed. *Environmental education: some South African perspectives*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 145-177.)

Du Preez, E. & Eskell-Blokland, L. 2012. Social constructionism. (In Visser, M. & Moleko, A.G., eds. *Community psychology in South Africa*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 41-54.)

Du Preez, P. 2008. Dialogue as facilitation strategy: infusing the classroom with a culture of human rights. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Thesis - PhD.) 417 p.

Du Preez, P. 2012. The Human Right to Education: the ethical responsibility of curriculum, and the irony in 'Safe Spaces'. (In Roux, C., ed. *Safe spaces: Human Rights Education in Diverse Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers. p. 51-62.)

Du Preez, P. & Roux, C.D. 2008. Participative intervention research: the development of professional programmes for in-service teachers. *Education as change*, 12(2):77-90.

Ebersöhn, L. 2006. Preface. (*In* Ebersöhn, L. & Eloff, I., eds. Life skills and assets. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. x-xii.)

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. Linking life-skills and the asset-based approach conceptually and contextually. (*In* Ebersöhn, L. & Eloff, I., eds. Life skills and assets. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 3-10.)

Ebert II, E.S. & Culyer III, R.C. 2014. School: an introduction to education. 3rd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning. 512 p.

Edwards, J. 2011. Towards effective socially-critical environmental education: stories from primary classrooms. Melbourne: RMIT University. (Thesis - PhD.) 226 p.

Egbert, J. & Sanden, S. 2014. Foundations of education research: understanding theoretical components. New York: Routledge. 186 p.

Ellwood, C. 2009. Listening to homeless young people: a strategy of attention. (*In* Davies, B. & Gannon, S., eds. Pedagogical encounters. New York: Peter Lang. p. 31-52.)

Emmons, K.A. 1997. Perspectives on environmental action: reflection and revision through practical experience. *Journal of environmental education*, 29(1):34-44.

Estes, C.A. 2004. Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of experiential education*, 27(2):141-160.

Estrada, J.C.R. 2012. Sustainability, interculturality and holistic well-being: the three pillars of life skills education. Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands. 64 p.

Fazio, X. & Karrow, D.D. 2013. Negotiating the constraints of schools: environmental education practices within a school district. *Environmental education research*, 19(5):639-655.

Feinstein, C., Giertsen, A. & O’Kane, C. 2010. Children’s participation in armed conflict and post-conflict peace building. (In Percy-Smith, B. & Thomas, N., eds. A handbook of children and young people’s participation: perspectives from theory and practice. New York: Routledge. p. 53-62.)

Fensham, P.J. 1978. Stockholm to Tbilisi: the evolution of environmental education. *Prospects*, 8(4):446-455.

Ferguson, R. & Roux, C. 2003. Teacher participation in facilitating beliefs and values in life orientation programmes: reflections on a research project. *South African journal of education*, 23(4):272-275.

Ferreira, C. & Schulze, S. 2014. Teachers’ experience of the implementation of values in education in schools: “Mind the gap”. *South African journal of education*; 34(1):1-13.

Ferreira, R. & Ebersöhn, L. 2012. Partnering for resilience. Pretoria: Van Schaik. 130 p.

Few, L., Stephens, D.P. & Rouse-Arnett, M. 2003. Sister-to-sister talk: transcending boundaries and challenges in qualitative research with black woman. *Family relations*, 52(3):205-215.

Fien, J. 2000. ‘Education for the environment: a critique’: an analysis. *Environmental education research*, 6(2):179-192.

Fien, J. 2003. Learning to care: education and compassion. (Professorial lecture, Griffith University. Australian School of Environmental Studies. 15 May. 22 p.)

Fien, J. & Maclean, R. 2000. Teacher education for sustainability: two teacher education projects from Asia and the Pacific. (In Wheeler, K.A. & Bijur, A.P., eds. Education for a sustainable future: a paradigm of hope for the 21st century. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. p. 91-111.)

Fien, J., Scott, W. & Tilbury, D. 2001. Education and conservation: lessons from an evaluation. *Environmental education research*, 7(4):379-395.

Finlay, L. & Gough, B. 2003. Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social sciences. Oxford: Blackwell Science. 255 p.

Fletcher, M. & Plaoyiannaki, E. 2011. Case selection in international business: key issues and common misconceptions. (In Piekkari, R. & Welch, C., eds. Rethinking the case study in international business and management research. Cheltenham: Edward Elgar. p. 171-191.)

Flick, U. 2002. An introduction to qualitative research. 2nd ed. London: Sage. 310 p.

Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. 4th ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 504 p.

Forum for the Future. 2008. The five capitals model: a framework for sustainability. <http://www.forumforthefuture.org.uk/our-approach/tools-and-methodologies/5capitals>. Datum van gebruik: 07 Mei 2013.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. 2008. How to design and evaluate research in education. 7th ed. New York: McGraw-Hill. 642 p.

Freire, P. 2002. *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman with an introduction by Donald Macedo. New York: Continuum. 183 p.

Freire, P. 2005. *Education for critical consciousness*. New York: Continuum. 146 p.

Frick, J.E. & Frick, W.C. 2010. An ethic of connectedness: enacting moral school leadership through people and programs. *Education, citizenship and social justice*, 5(2):117-130.

Fukuda, K.L., Ah-sam, A. L. & Wang, J. 2010. Place: a springboard for learning and teaching about culture and literacy. *Multidisciplinary research on Hawaiian well-being*, 6:117-145.

Fullan, M. 2007. *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York: Teachers College Press. 338 p.

Gage, N. 2007. The paradigm wars and their aftermath: a 'historical' sketch of research on teaching since 1989. (In Hammersley, M. *Educational research and evidence-based practice*. Los Angeles, Calif.: Sage. p. 151-166.)

Geen, A.G. 2007. *Effective teaching for the 21st century: priorities in secondary education*. 4th ed. Cardiff: UWIC Press. 442 p.

Gent, P.J. 2009. *Great ideas: using service-learning and differentiated instruction to help your students succeed*. Baltimore, Md.: Brookes. 280 p.

Ghaye, T. 2011. *Teaching and learning through reflective practice: a practical guide for positive action*. 2nd ed. New York: Routledge. 208 p.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowothny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage. 179 p.

Gillham, B. 2000. *Case study research methods*. London: Continuum. 106 p.

Glasser, H. 2007. Minding the gap: the role social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies. (*In* Wals, A.E.J., ed. *Social learning: towards a sustainable world*. Wageningen: Academic Publishers. p. 35-61.)

Glesne, C. 2011. *Becoming qualitative researchers: an introduction*. 4th ed. Boston, Mass.: Pearson. 317 p.

Golightly, A. 2005. Kriteria en strategieë vir die optimering van kontaktyd in die bereiking van leeruitkomste in die geografie-opleiding van onderwysstudente. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 139 p.

Goralnik, L., Millenbah, K.F., Nelson, M.P. & Thorp, L. 2012. An environmental pedagogy of care: emotion, relationships, and experience in higher education ethics learning. *Journal of experiential education*, 35(3):412-428.

Gorman, G.E. & Clayton, P. 2005. *Qualitative research for the information professional: a practical handbook*. 2nd ed. London: Facet. 282 p.

Gough, A. 2006. Sustainable schools in the UN Decade of Education for Sustainable Development: meeting the challenge? *Southern African journal of environmental education*, 23:48-63.

Gough, N. & Gough, A. 2010. Environmental education. (*In* Kridel, C., ed. *Encyclopedia of curriculum studies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. p. 339-343.)

Gough, S. 2006. Locating the environmental in environmental education research: what research - and why? *Environmental education research*, 12(3-4):335-343.

Gray, D. E. 2004. Doing research in the real world. London: Sage. 422 p.

Gray, D.E. 2009. Doing research in the real world. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 604 p.

Greco, J. 1999. Introduction: what is epistemology? (In Greco, J. & Sosa, E., eds. The Blackwell guide to epistemology. Oxford: Blackwell. p. 1-31.)

Greef, M. 2005. Information collection: interviewing. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 286-313.)

Green, L.W. & Kreuter, M.W. 2005. Health program planning: an educational and ecological approach. 4th ed. New York: McGraw-Hill. 458 p.

Gregory, K.J., Simmons, I.G., Brazel, A.J., Day, J.W., Keller, E.A., Sylvester, A.G. & Yañes-Arancibia, A. 2009. Environmental sciences: a student's companion. Los Angeles, Calif.: Sage. 441 p.

GriesseL-Roux, E., Ebersöhn, L., Smit, B. & Eloff, I. 2005. HIV/AIDS programmes: what do learners want? *South African journal of education*, 25(4):253-257.

Grosser, M.M. 2014. Cooperative learning in the Life Orientation classroom. (In Nel, M., ed. Life Orientation for South African teachers. Pretoria: Van Schaik. p. 55-83.)

Gruenewald, D.A. 2003a. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4):3-12.

Gruenewald, D.A. 2003b. Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3):619-654.

Grussendorff, S., Booyse, C. & Burroughs, E. 2014. What's in the CAPS package? A comparative study of the National Curriculum Statement (NCS) and the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). Further Education and Training (FET) Phase. Overview report, June. Pretoria: Umalusi. 86 p.

Hacking, E.B., Scott, W. & Barratt, R. 2007. Children's research into their local environment: Stevenson's gap, and possibilities for the curriculum. *Environmental education research*, 13(2):225-244.

Hagstrom, F. 2006. Formative learning and assessment. *Communication disorders quarterly*, 28(1):24-36.

Hallows, D. & Butler, M. 2002. Power, poverty, and the marginalized environments. A conceptual framework. (In McDonald, D.A., ed. *Environmental justice in South Africa*. Cape Town: University of Cape Town Press. p. 51-77.)

Halpern, D. 2005. *Social capital*. Malden, Mass.: Polity. 388 p.

Hammersley, M. 2013. *What is qualitative research?* London: Bloomsbury Academic. 125 p.

Harris, E.M. 2008. 'n Ondersoek na die rol van leerderaktiwiteite in opvoeding vir volhoubare lewe. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling - MEd.) 239 p.

Harrison, P. 2000. Making sense. *Environment and planning: society and space*, 18:497-517.

Hart, J. 1996. Problematizing enquiry in environmental education: issues of method in a study of teacher thinking and practice. *Canadian journal of environmental education*, 1:56-88.

Hart, P. & Jickling, B. 1999. Starting points: questions of quality in environmental education. *Canadian journal of environmental education*, 4:104-124.

Hart, P., Jickling, B. & Kool, R. 1999. Starting points: questions of quality in environmental education. *Canadian journal of environmental education*, 4:104-124.

Havlick, D. & Hourdequin, M. 2005. Practical wisdom in environmental education. *Ethics, place and environment*, 8(3):385-392.

Hays, D.G. & Singh, A.A. 2012. Qualitative inquiry in clinical and educational settings. New York: Guilford Press. 504 p.

Helaiya, S. & Goel, D.R. 2011. Life skills programme for student-teachers: a research work. Saarbrücken: VDM Verlag. 385 p.

Hendricks, F., Litshani, N.F., Madike, P.J., Mashinini, J.A., Ngetu, C.C. & Slater, S.H. 2011. *Via Afrika Lewensorientering: graad 10 leerderboek*. Pietermaritzburg: Interpak Books. 240 p.

Henning, E. 2007. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik. 179 p.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik. 179 p.

Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. 2011. Qualitative research methods. Los Angeles, Calif.: Sage. 304 p.

Henrico, A. 2010. 'n Onderrigmodel vir die ontwikkeling van onderwysstudente in besigheidstudies se hoërorde kognitiewe vaardighede. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Proefskrif - PhD.) 388 p.

Hens, L., Wiedemann, T., Raath, S., Renders, P., Craenhals, E. & Richter, B. 2011. Capacity building for environment learning and sustainable living: environmental management systems in schools in South Africa. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers. 55 p.

Hill, C.E. 2012. Consensual qualitative research: a practical resource for investigating social science phenomena. Washington, D.C.: American Psychological Association. 329 p.

Hills, M. & Watson, J. 2011. Creating a caring science curriculum: an emancipatory pedagogy for nursing. New York: Springer. 310 p.

Hodge, P., Wright, S., Barraket, J., Scott, M., Melville, R. & Richardson, S. 2011. Revisiting 'how we learn' in academia: practice-based learning exchanges in three Australian universities. *Studies in higher education*, 36(2):167-183.

Honeyman, C.A. 2010. Social responsibility and community development: lessons from the Sistema de Aprendizaje tutorial in Honduras. *International journal of education development*, 30:599-613.

Honrnberg, S. 2002. Human rights education as an integral part of general education. *International review of education*, 48(3-4):187-198.

Hopkins, C. 2012. Reflections on 20+ years of ESD. *Journal of education for sustainable development*, 6(1):21-35.

Hopkins, D. 2008. A teacher's guide to classroom research. 4th ed. Maidenhead: Open University Press. 222 p.

Hopper, P. 2003. Rebuilding communities in an age of individualism. Aldershot, Hampshire: Ashgate. 213 p.

Hopson, B. & Scally, M. 1981. Life skills teaching. Maidenhead: McGraw-Hill. 255 p.

Hutchinson, F. 1997. Our children's futures: are there lessons for environmental educators? *Environmental education research*, 3(2):189-201.

Irwin, A. 2001. Sociology and the environment. Cambridge: Polity Press. 210 p.

Irwin, P. & Lotz-Sisitka, H. 2005. A history of environmental education in South Africa. (*In* Loubser, C.P., ed. Environmental education: some South African perspectives. Pretoria: Van Schaik. p. 35-56.)

Ives, B. & Obenchain, K. 2006. Experiential education in the classroom and academic outcomes: for those who want it all. *Journal of experiential education*, 29(1):61-77.

Jacobs, A. 2011. Life Orientation as experienced by learners: a qualitative study in North-West Province. *South African journal of education*, 31:212-223.

Janse van Rensburg, E. 1995. Environmental education and research in southern Africa: a landscape of shifting priorities. Grahamstown: Rhodes University. (Thesis - PhD.) 249 p.

Janse van Rensburg, J. 2000. The paradigm shift: an introduction to postmodern thought and its implications for theology. Pretoria: Van Schaik. 105 p.

Jansen, J. 2009. Knowledge in the blood: confronting race and the apartheid past. Cape Town: UCT Press. 337 p.

Jarrett, R.L., Sullivan, P.J. & Watkins, N.D. 2005. Developing social capital through participation in organized youth programs: qualitative insights from three programs. *Journal of community psychology*, 33(1):41-55.

Jarvis, J. 2009. Teacher identity in the context of religious diversity. *Alternation Special edition*, 3:157-176.

Jarvis, P. 2012. Lifelong learning. (In Arthur, J. & Peterson, A., eds. *The Routledge companion to education*. New York: Routledge. p. 209-218.)

Jensen, B.B. & Schnack, K. 1997. The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 3(2):163-178.

Jickling, B. 1994. Why I don't want my children to be educated for sustainable development: sustainable belief. *Journal of ecosophy*, 11(3):5-8.

Jickling, B. 1997. If environmental education is to make sense for teachers, we had better rethink how we define it. *Canadian journal of environmental education*, 2:86-103.

Jickling, B., Lotz-Sisitka, H., O'Donoghue, R. & Ogbuigwe, A. 2006. Environmental education, ethics and action: a workbook to get started. Stevenage: United Nations Environment Programme (UNEP) in collaboration with Share-Net. 48 p.

Jickling, B., Sauvé, L., Bri re, L., Niblett, B. & Root, E. 2010. The 5th World Environmental Education Congress, 2009: a research project. *Canadian journal of environmental education*, 15:47-67.

Jickling, B. & Wals, A.E.J. 2008. Globalizing and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of curriculum studies*, 40(1):1-21.

Jickling, B. & Wals, A.E.J. 2012. Debating education for sustainable development 20 years after Rio: a conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of education for sustainable development*, 6(1):49-57.

Johnson, B. & Christensen, L. 2012. Educational research: quantitative, qualitative and mixed method approaches. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 621 p.

Jordaan, W. & Jordaan, J. 2005. People in context. 3rd ed. Johannesburg: Heinemann. 860 p.

Kanyimba, A.T. 2014. Exploring students' views on orientations of environmental education at the University of Namibia. *Creative education*, 5:552-563.

Kasimov, N.S., Malkhazova, S.M. & Romanova, E.P. 2009. Environmental education for sustainable development in Russia. (In Chalkley, B., Haigh, M. & Higgitt, D., eds. Education for sustainable development: papers in honour of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). New York: Routledge. p. 41-53.)

Kayuni, H.M. & Tambulasi, R.I.C. 2012. Ubuntu and corporate social responsibility: the case of selected Malawian organizations. *African journal of economic and management studies*, 3 (1):64-76.

Kelly, M. 2002. Preventing HIV transmission through education. *Perspectives in education*, 20(2):1-12.

Kelly, M.A., Connor, A., Kun, K.E. & Salmon, M.E. 2008. Social responsibility: conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International journal of nursing education scholarly*, 5(1):1-16.

Kelly, P. 2008. Making minds: what's wrong with education and what should we do about it? New York: Routledge. 188 p.

Khalid, A. & Azeem, M. 2012. Constructivist vs traditional: effective instructional approach in teacher education. *International journal of humanities and social science*, 2(5):170-177.

Killen, R. 2010. Teaching strategies for qualitative teaching and learning. Claremont: Juta. 438 p.

Kimaryo, L.A. 2011. Integrating environmental education in primary school education in Tanzania: teachers' perceptions and teaching practices. Tanzania: University of Dar-es-Salaam. (Dissertation - MA.)

Kirk, C. 2012. Preface. (In UNICEF. Global evaluation of Life Skills education programmes. London: Education for Change. p. i.)

Klotz, A. & Lynch, C. 2007. Strategies for research in constructivist international relations. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe. 135 p.

Koen, M. & Ebrahim, H.B. 2013. Using real-worldness and cultural difference to enhance student learning in a Foundation Phase Life Skills module. *South African journal of education*, 33(3):1-13.

Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. 2005. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2):193-212.

Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8(3):239-260.

Kopnina, H. 2012. Introduction. (In Kopnina, H., ed. Anthropology of environmental education: education in a competitive and globalizing world. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers. p. vii-xxxix.)

Kothari, C.R. 2004. Research methodology: methods and techniques. 2nd ed. New Delhi: New Age International. 401 p.

Koul, R.B. & Zandvliet, D. 2009. Place-based learning environments in India, Mauritius and Australia. (In Zandvliet, D.B., ed. Diversity in environmental education. Boston, Mass.: Sense Publishers. p. 177-189.)

Kronick, R.F., Cunningham, R.B. & Gourley, M. 2011. Experiencing service-learning. Knoxville, Tenn.: University of Tennessee Press. 173 p.

Kuper, A., Reeves, S. & Levinson, W. 2008. Qualitative research: an introduction to reading and appraising qualitative research. *Practice*, 337:404-407.

Kvale, S. 2007. Doing interviews. London: Sage. 157 p.

Kyburz-Graber, R., Hirsch, L., Hirsch, G. & Werner, K. 1997. A socio-ecological approach to interdisciplinary environmental education in senior high schools. *Environmental education research*, 3(1):17-28.

Kyriacou, C. 2012. Teaching. (In Arthur, J. & Peterson, A., eds. The Routledge companion to education. New York: Routledge. p. 107-114.)

Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research: from design to implementation. Maidenhead: Open University Press. 399 p.

Lapan, S.D., Quartaroli, M.T. & Riemer, F.J. 2012. Introduction to qualitative research. (In Lapan, S.D., Quartaroli, M.T. & Riemer, F.J., eds. Qualitative research: an introduction to methods and designs. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 3-18

Lawthom, R. & Tindall, C. 2011. Phenomenology. (In Banister, P., *et al.* Qualitative methods in psychology: a research guide. 2nd ed. Maidenhead: Open University Press. p. 3-21.)

Layder, D. 2013. Doing excellent small-scale research. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 197 p.

Lee, Y.S. & Schottenfeld, M.A. 2012. Internationalizing experiential learning for sustainable development education. *Journal of education for sustainable development*, 6(2):341-354.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. Practical research: planning and design. 8th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall. 319 p.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2010. Practical research: planning and design. 9th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall. 336 p.

Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. 2003. In-depth interviews. (In Ritchie, J. & Lewis, J., *eds.* Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers. London: Sage. p. 138-169.)

Le Grange, L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context: case studies in environmental education and science education. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Thesis - PhD.) 280 p.

Le Grange, L. 2002. Towards a "language of probability" for environmental education in South Africa. *South African journal of education*, 22(2):83-87.

Le Grange, L. 2003. Opportunities that the South African OBE curriculum framework provides for addressing environmental concerns. *Education as change*, 7(1):34-49.

Le Grange, L. 2004a. Against environmental learning: why we need a language of environmental education. *Southern African journal of environmental education*, 21:134-140.

Le Grange, L. 2004b. Embodiment, social praxis and environmental education: some thoughts. *Environmental education research*, 10(3):387-399.

Le Grange, L. 2007. The 'theoretical foundations' of community service-learning: from taproots to rhizomes. *Education as change*, 11(3):3-13.

Le Grange, L. 2008. The didactics tradition in South Africa: a reply to Richard Krüger. *Journal of curriculum studies*, 40(3):399-407.

Le Grange, L. 2010. The environment in mathematics, natural sciences, and technology learning areas for general education and training in South Africa. *Canadian journal of science, mathematics and technology*, 10(1):13-26.

Le Grange, L. 2011a. Ubuntu, Ukama and the healing of nature, self and society. *Educational philosophy and theory*, 43(1):1-12.

Le Grange, L. 2011b. Challenges for curriculum in a contemporary South Africa. (*In* Bitzer, E. & Botha, N., eds. *Curriculum inquiry in South African higher education: some scholarly affirmations and challenges*. Stellenbosch: Sun Media. p. 79-91.)

Le Grange, L. 2012. Ubuntu, Ukama, environment and moral education. *Journal of moral education*, 41(3):329-340.

Le Grange, L. & Loubser, C. 2005. Education for sustainability: a critical appraisal. (*In* Loubser, C.P., ed. *Environmental education: some South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik. p. 113-126.)

Le Grange, L., Loubser, C. & Le Roux, C. 2014. Sustainability and education: a critical discussion. (In Loubser, C.P., ed. Environmental education: some South African perspectives. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 123-143.)

Le Grange, L. & Reddy, C. 1997. Environmental education and outcomes-based education in South Africa: a marriage made in heaven? *Southern African journal of environmental education*, 17:12-17.

Le Roux, C. 2005. Environmental education research. (In Loubser, C.P., ed. Environmental education: some South African perspectives. Pretoria: Van Schaik. p. 174-194.)

Lichtman, M. 2006. Qualitative research in education: a user's guide. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 249 p.

Lichtman, M. 2013. Qualitative research in education: a user's guide. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 341 p.

Lijmbach, S., Van Arcken, M.M., Van Koppen, C.S.A. & Wals, A.E.J. 2002. 'Your view of nature is not mine!' Learning about pluralism in the classroom. *Environmental education research*, 8(2):121-135.

Lindlof, T.R. & Taylor, B.C. 2011. Qualitative communication research methods. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 314 p.

Lomborg, B., ed. 2007. Solutions for the world's biggest problems: costs and benefits. Cambridge: Cambridge University Press. 442 p.

Lotz, H. 1996. The development of environmental education resource materials for junior primary education through teacher participation: the case of the We Care Primary Project. Stellenbosch: University of Stellenbosch. (Thesis - PhD.) 344 p.

Lotz-Sisitka, H. 2004. Positioning southern African environmental education in changing context. Howick: Share-Net. 73 p.

Lotz-Sisitka, H. 2008. Utopianism and educational processes in the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. *Canadian journal of environmental education*, 13(1):136-152.

Lotz-Sisitka, H. 2012. Teacher professional development with an education for sustainable development focus in South Africa: development of a network, curriculum framework and resources for teacher education: a national case study. Sub-theme 1: core skills for lifelong learning and sustainable development in Africa. A working document, 7-12 February. 43 p.

Lotz-Sisitka, H. & Russo, V. 2003. Development, adaptation and use of learning support materials: in support of environmental education processes. SADC Regional Howick: Share-Net. (Environmental Education Programme Course Developers' Toolkit.) 56 p.

Loubser, C. 2009. Establishing environmental education in the formal curriculum in South Africa. (In Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R.K., eds. *Environmental education in context: an international perspective on the development of environmental education*. Boston, Mass.: Sense Publishers. p. 179-184.)

Lucas, B. & Claxton, G. 2010. *New kinds of smart: how the science of learnable intelligence is changing education*. Maidenhead: Open University Press. 215 p.

Luke, T.W. 2001. Education, environment and sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done? *Educational philosophy and theory*, 33(2):187-202.

Luttrell, W. 2010. *Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York: Routledge. 507 p.

Maarman, R.F.A. 2005. 'n Model vir die proesering van demografie as determinant van die onderwysstelsel. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 221 p.

Mafisa, P.J. 2014. Persoonlike onderhoud. Promosa Sekondêre Skool, Potchefstroom. 19 Maart.

Magano, M.D. 2011. The new kind of a teacher to handle the new subject Life Orientation in a township high school in South Africa. *Journal of social science*, 28(2):119-127.

Magano, M.D., Mostert, P. & Van der Westhuizen, G. 2010. Learning conversations: the value of interactive learning. Johannesburg: Heinemann. 106 p.

Mahmoudi, A. & Moshayedi, G. 2012. Life skills education for secondary education. *Life science journal*, 9(2):1155-1158.

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H.A. & Liaghatdar, M.J. 2012. Holistic education: an approach for 21st century. *International education studies*, 5(3):178-186.

Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358:483-488.

Marcinkowski, T.J. 2010. Contemporary challenges and opportunities in environmental education: where are we headed and what deserves our attention? *Journal of environmental education*, 41(1):34-54.

Maree, K. 2007. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. 334 p.

Maree, K. 2009. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. 334 p.

Markham, A. 1988. *The environment*. East Sussex, UK: Wayland. 47 p.

Matthews, T.D. & Kostelis, K. 2011. *Designing and conducting: research in health and human performance*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 328 p.

May, T. 2011. *Social research: issues, methods and process*. 4th ed. Maidenhead: Open University Press. 332 p.

McCartt Hess, P. 1995. Reflecting in and on practice: a role for practitioners in knowledge building. (*In* McCartt Hess, P. & Mullen, E.J., eds. *Practitioner researcher partnerships: building knowledge from, in, and for practice*. Washington, D.C.: NASW Press. p. 56-82.)

McEwan, E.K. & McEwan, P.J. 2003. *Making sense of research: what's good, what's not, and how to tell the difference*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 174 p.

McGettrick, B. 2005. What is education for? (*In* Alexander, T. & Potter, J., eds. *Education for a change: transforming the way we teach our children*. New York: RoutledgeFalmer. p. 33-37.)

McGranahan, G. & Kjellén, M. 2002. Environment and human health: towards a shared agenda for sustainable development. (*In* Chatterjee, L. *Words into action: for the UN World Summit on Sustainable Development*. Johannesburg, 26 August - 04 September: Johannesburg World Summit. Washington, D.C.: International Institute for Environment and Development. p. 95-99.)

McInerneya, P., Smyth, J., Down, B. 2011. 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 39(1):3-16.

McKeown, R. & Hopkins, C. 2003. EE p ESD: defusing the worry. *Environmental education research*, 9(1):117-128.

McLaughlin, C., Swarts, S., Kiragu, S., Walli, S. & Mohamed, M. 2012. Old enough to know: consulting children about sex and AIDS education in Africa. Cape Town: HSRC Press. 140 p.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. Research in education: evidence-based inquiry. 7th ed. Boston, Mass.: Pearson Education. 511 p.

McMurray, A. & Niens, U. 2012. Building bridging social capital in a divided society: the role of participatory citizenship education. *Education, citizenship and social justice*, 7(2):207-221.

McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, E.H. & McWhirter, R. 2007. At-risk youth: a comprehensive response: for counselors, teachers, psychologists and human service professionals. 4th ed. Belmont, Calif.: Thomson Brooks/Cole. 378 p.

Meadows, D., Meadows, D. & Randers, J. 1992. Beyond the limits. Post Mills, Vt.: Chelsea Green. 300 p.

Meichtry, Y. & Smith, J. 2007. The impact of a place-based professional development program on teachers' confidence, attitudes, and classroom practices. *Journal of environmental education*, 38(2):15-31.

Merriam, S.B. 1998. Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 275 p.

Merriam, S.B. 2002. Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 439 p.

Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 304 p.

Mertler, C.A. 2009. *Action research: teachers as researches in the classroom*. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 265 p.

Mertler, C.A. & Charles, C.M. 2011. *Introduction to educational research*. 7th ed. Boston, Mass.: Pearson/Allyn & Bacon. 405 p.

Michielsen, K., Bosmans, M. & Temmerman, M. 2008. Reducing HIV/AIDS in young people in Sub-Saharan Africa: gaps in research and the role of theory. *Africa focus*, 21(1):31-43.

Milà, C. & Sanmartí, N. 1999. A model for fostering the transfer of learning in environmental education. *Environmental education research*, 5(3):237-266.

Miles, M., Huberman, A.M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 381 p.

Miller, J.P. 2006. *Educating for wisdom and compassion: creating conditions for timeless learning*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 169 p.

Miller, R. 2000. Beyond reductionism: the emerging holistic paradigm in education. *Humanistic psychologist*, 28(1-3):382-393.

Minichiello, V. & Kottler, J. 2010. *Qualitative journeys: student and mentor experiences with research*. Los Angeles, Calif.: Sage. 307 p.

Mitchell, M.L. & Jolley, J.M. 2013. *Research design explained*. 8th ed. Wadsworth: Cengage Learning. 723 p.

Modipane, M. & Themane, M. 2014. Teachers' social capital as a resource for curriculum development: lessons learnt in the implementation of a Child-Friendly Schools programme. *South African journal of education*, 34(4):1-8.

Mohamed, S.E. 2006. From ideas to practice: the involvement of informal settlement communities in policy-making at city level in South Africa. *South African review of sociology*, 37(1):35-47.

Mokhele, M.L. 2007. Opportunities to learn environmental education: a case study of Mpumalanga Province. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation - MEd.) 138 p.

Mokhele, M.L., Loyisa, C. & Jita, L.C. 2008. Capacity building for teaching and learning in environmental education: the role of public / private partnerships in the Mpumalanga province of South Africa. *Journal of international cooperation in education*, 11(3):39-54.

Monroe, M.C., Andrews, E. & Biedenweg, K. 2007. A framework for environmental education strategies. *Applied environmental education and communication*, 6:205-216.

Moore, T.S., Lapan, S.D. & Quartaroli, M.T. 2012. Case study research. (In Lapan, S.D., Quartaroli, M.T. & Riemer, F.J., eds. *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 243-270.)

Mortari, L. 2003. Educating to think in environmental education. *Southern African journal of environmental education*, 20:111-123.

Mosavel, M., Ahmed, R. & Simon, C. 2011. Perceptions of gender- based violence among South African youth: implications for health promotion interventions. *Health promotion international*, 27(3):323-330.

Mosia, D.A. 2011. How secondary school teachers understand, respond to and implement Life Orientation. Pretoria: University of Pretoria. (Thesis - PhD.) 161 p.

Mouton, J. 1996. Understanding social research. Pretoria: Van Schaik. 272 p.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik. 280 p.

Mthembu, S. 2013a. Overview of health. (*In* Vasuthevan, S. & Mthembu, S., eds. De Haan's health of Southern Africa. 10th ed. Cape Town: Juta. p. 1-15.)

Mthembu, S. 2013b. Sustainable development. (*In* Vasuthevan, S. & Mthembu, S., eds. De Haan's health of southern Africa. 10th ed. Cape Town: Juta. p. 224-233.)

Muijs, D. & Reynolds, D. 2005. Effective teaching: evidence and practice. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 314 p.

Mumby, D.K. 2013. Organizational communication: a critical approach. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 411 p.

Murdoch, K. 2004. Teaching and learning to live with the environment. (*In* Stolsman, J.P., Lidstone, J. & Dechano, L.M., eds. International perspectives on natural disasters: occurrence, mitigation and consequences. London: Kluwer Academic Publishers. p. 341-358.)

Murray, P. 2011. The sustainable self: a personal approach to sustainability education. Washington, D.C.: Earth Scan. 272 p.

Murwendo, T., Tsuma, D., Chinyani, H. & Moyo, N. 2010. Addressing environmental issues through the school curriculum: the Zimbabwean experience. *Journal of sustainable development in Africa*, 12(8):1-9.

Naidoo, J. & Wills, J. 2009. Foundations for health promotion. 3rd ed. New York: Baillière Tindall/Elsevier. 314 p.

Nasheeda, A. 2008. Life skills education for young people: coping with challenges, counselling, psychotherapy, and health. *Counseling in the Asia Pacific Rim: a coming together of neighbours*, 4(1):19-25. Special issue.

Nel, M. 2014a. Introduction. (In Nel, M., ed. Life Orientation for South African teachers. Pretoria: Van Schaik. p. 1-6.)

Nel, M. 2014b. Life skills education in a thinking community. (In Green, L., ed. Schools as thinking communities. Pretoria: Van Schaik. p. 247-263.)

Nel, M. 2014c. Pedagogy of Life Orientation / Life Skills. (In Nel, M., ed. Life Orientation for South African teachers. Pretoria: Van Schaik. p. 7-14.)

Nelson, C.E. 2010. Effective education for environmental literacy. (In Reynolds, H.L., Brondizio, E.S. & Robinson, J.M., eds. Teaching environmental literacy: across campus and across the curriculum. Bloomington, Ind.: Indiana University Press. p. 117-129.)

Neuman, W.L. 2007. Basics of social research: qualitative and quantitative approaches. 2nd ed. Boston, Mass.: Pearson/Allyn & Bacon. 403 p.

Neuman, W.L. 2011. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 7th ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon. 631 p.

Ngcobo, S. 2002. The Department of Education's life skills, sexuality and HIV/AIDS programme. *Agenda*, 53:96-98. Pretoria: Statistics South Africa.

Nieman, M.M. & Monyai, R.B. 2006. The educator as mediator of learning. Pretoria: Van Schaik. 184 p.

Nieuwenhuis, J. 2007a. Qualitative research designs and data gathering techniques. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 70-97.)

Nieuwenhuis, J. 2007b. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 47-68.)

Nieuwenhuis, J. 2007c. Analyzing qualitative data. (In Maree, K., ed. First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 99-122.)

Nieuwoudt, H.D. 1998. Beskouings oor onderrig: implikasies vir die didaktiese skoling van Wiskunde onderwysers. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - PhD.) 396 p.

Noddings, N. 2005. The challenge to care in schools: an alternative approach to education. 2nd ed. New York: Teachers College Press. 193 p.

O'Brien, G. & O'Keefe, P. 2014. Managing adaption to climate risk: beyond fragmented responses. Abingdon, Oxon: Routledge. 217 p.

O'Connor, K. 2010. Experiential learning in an indigenous context: Integration of place, experience and criticality in educational practice. Canadian Council on Learning (CCL). 123 p.

O'Leary, Z. 2004. The essential guide to doing research. London: Sage. 226 p.

O'Leary, Z. 2014. The essential guide to doing your research project. 2nd ed. London: Sage. 371 p.

O'Neill, G. 2010. Programme design: overview of curriculum models. <http://www.ucd.ie/teaching> Datum van gebruik: 25 April 2013.

O'Sullivan, M. 2006. Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International journal of educational development*, 26:246-260.

O'Toole, J. & Beckett, D. 2013. Educational research: creative thinking and doing. 2nd ed. South Melbourne, Victoria: Oxford University Press. 234 p.

Oberst, U. 2009. Educating for social responsibility. *Journal of individual psychology*, 65(4):397-411.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2007. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. 2013. Curriculum: foundations, principles and issues. 6th ed. Boston, Mass.: Pearson. 317 p.

Orr, D. 1992. Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world. Albany, N.Y.: State University of New York Press. 210 p.

Orr, D. 2004. Earth in mind: on education, environment and the human prospect. Washington, D.C.: Island Press. 221 p.

Ostrom, E. 2009. What is social capital? (*In* Bartkus, V.O. & Davis, J.H., eds. Social capital: reaching out, reaching in. Northampton, Mass.: Edward Elgar. p. 17-38.)

Overall, L. 2007. Supporting children's learning: a guide for teaching assistants. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 160 p.

Pace, P. 2009. Emerging from limbo. (In Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R.K., eds. Environmental education in context: an international perspective on the development of environmental education. Boston, Mass.: Sense Publishers. p. 73-82.)

Palmer, J. & Neal, P. 1994. The handbook of environmental education. New York: Routledge. 267 p.

Palmer, J.A. 1998. Environmental education in the 21st century: theory, practice, process and promise. New York: Routledge. 284 p.

Paris, S.G., Byrnes, J.P. & Paris, A.H. 2001. Constructing theories, identities and actions of self-regulated learners. (In Zimmerman, B.J. Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 253-287.)

Partington, D. 2003. Essential skills for management research. London: Sage. 282 p.

Patton, M.Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 598 p.

Payne, P. 1997. Embodiment and environmental education. *Environmental education research*, 3(2):133-153.

Pearce, N. & Davey Smith, G. 2003. Is social capital the key to inequalities in health? *American journal of public health*, 93(1):122-129.

Pelser, A.J. 2012. The health, environment and development nexus in South Africa. (In Van Rensburg, H.C.J., ed. Health and health care in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 189-236.)

Pillay, J. 2004. Experiences of learners from informal settlements. *South African journal of education*, 24(1):5-9.

Pillay, J. 2012. Keystone Life Orientation (LO) teachers: implications for educational, social, and cultural contexts. *South African journal of education*, 32:167-177.

Pillay, R. 2004. Teacher's perceptions of continuous and professional teacher development programmes in environmental education and the extent to which it influences their teaching. Johannesburg: Rand Afrikaans University. (Thesis -PhD.) 481 p.

Poder, T.G. 2011. What is really social capital? A critical review. *American sociologist*, 42(4):341-367.

Pooley, J.A. & O'Connor, M. 2000. Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. *Environment and behavior*, 32(5):711-723.

Potgieter, F.J. 2008. Research training: MEd and PhD in education: an introduction to educational theories, concepts and ideas. Potchefstroom: North-West University, Potchefstroom Campus. Faculty of Educational Sciences.

Pretorius, D. 2003. Social engagement and the creation of knowledge. (In Naudé, P. & Cloete, N., eds. A tale of three countries: social sciences curriculum transformations in southern Africa, v. 2. Lansdown: Juta. p. 13-40.)

Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L. 2001. The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of community & applied social psychology*, 11:143-158.

Prinsloo, E. 2007. Implementation of Life Orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principles and life orientation teachers. *South African journal of education*, 27(1):155-170.

Raab, E. & Terway, A. 2010. Case study: school fees in South Africa: increasing quality or decreasing equality? Report for EQUIP2. Washington, D.C.: USAID. 11 p.

Ramey, L.K. 2013. Engaging learners in community service learning to enhance teacher preparation curriculum. *Journal of sustainability education*, 5:1-8.

Ramphela, M. 1992. Restoring the land: environment and change in post-apartheid South Africa. London: Panos. 213 p.

Ramsey, J., Hungerford, H.R. & Volk, T.L. 2005. Environmental education in the K-12 curriculum: finding a niche. (In Hungerford, H.R., Bluhm, W.J., Volk T.L. & Ramsey, J.M., eds. Essential readings in environmental education. Champaign, Ill.: Stipes Publishing Company. p. 387-398.)

Rens, J.A. 2005. Riglyne vir waarde-opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. (Proefskrif - PhD.) 119 p.

Richards, L. 2015. Handling qualitative data: a practical guide. 3rd ed. Los Angeles: SAGE. 236 p.

Richards, J.C. & Farrell, T.S.C. 2011. Practice teaching: a reflective approach. New York: Cambridge University Press. 185 p.

Riese, H., Samara, A., & Lillejord, S. 2012. Peer relations in peer learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5):601-624.

Ritchie, J. & Lewis, J. 2003. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage. 336 p.

Ritchie, J., Lewis, J. & Elam, G. 2003. Designing and selecting samples. (*In* Ritchie, J. & Lewis, J., eds. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage. p. 77-108.)

Roa, M.L. 2009. *Environmental science activities kit: ready-to-use lessons, labs, and worksheets for grades 7-12*. 2nd ed. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 486 p.

Robottom, I. 2004. Constructivism in environmental education: beyond conceptual change theory. *Australian journal of environmental education*, 20(2):93-101.

Robottom, I. & Sauvé, L. 2003. Reflecting on participatory research in environmental education: some issues for methodology. *Canadian journal of environmental education*, 8:111-128.

Rooth, E. 1997. *Introduction to lifeskills: hands-on approaches to lifeskills education*. Goodwood: Via Afrika. 225 p.

Rooth, E. 2005. *An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools in two provinces*. Cape Town: University of the Western Cape. (Thesis - PhD.) 350 p.

Rooth, E., Seshoka, A., Steenkamp, S. & Mahuluhulu, S. 2011. *Focus life orientation: grade 10 learner's book*. Cape Town: Maskew Miller Longman. 269 p.

Rosenberg, E. 2004. On the personal, social and environmental - a response to Alistair Chadwick's viewpoint responding to destructive interpersonal interactions: a way forward for school-based environmental educators. *Southern African journal of environmental education*, 21:147-156.

Rosenberg, E. 2009. Teacher education workbook for environment and sustainability. Grahamstown: Rhodes University. Environmental Education and Sustainability Unit. 82 p.

Rule, P. & John, V. 2011. Your guide to case study research. Pretoria: Van Schaik. 144 p.

Sadker, D., Sadker, M. & Zittleman, K.R. 2011. Questioning skills. (*In Cooper, J.M., ed. Classroom teaching skills. 9th ed. Belmont, Calif: Wadsworth/Cengage Learning. p. 107-152.*)

Saini, M. & Shlonsky, A. 2012. Systematic synthesis of qualitative research. New York: Oxford University Press. 208p.

Saldaña, J. 2011. Fundamentals of qualitative research: understanding qualitative research. New York: Oxford University Press. 191 p.

Saldaña, J. 2013. The coding manual for qualitative researchers. 2nd ed. Los Angeles, Calif.: Sage. 303 p.

Sarabhai, K.V. 2009. Youth action in education for sustainable development. (*In Corcoran, P.B. & Osano, P.M., eds. Young people, education, and sustainable development: exploring perspectives, perspectives, and praxis. Wageningen, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers. p. 113-121.*)

Sauvé, L. 1996. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *Canadian journal of environmental education*, 1:7-34.

Sauvé, L. 1999. Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating educational framework. *Canadian journal of environmental education*, 4:9-35.

Sauvé, L. 2005. Currents in environmental education: mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian journal of environmental education*, 10 (1):11-37.

Sauvé, L. 2009. Being here together. (In McKenzie, M., Bai, H., Hart, P. & Jickling, B., eds. *Fields of green: restoring culture, environment and education*. Cresskill: N.J.: Hampton Press. p. 325-335.)

Scatolini, S.A., Van Maele, J. & Bartholomé, M. 2010. Developing a culture for 'learning to live together': building peace in the minds of people. *Exedra: Revista Científica*, 1:133-158.

Schiro, M.S. 2013. *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. 2nd ed. Thousand Oaks: Calif.: Sage. 295 p.

Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 272 p.

Schreuder, D. 1995. Delusions of progress: a case for reconceptualising environmental education. *Southern African journal of environmental education*, 15:18-25.

Schreuder, D. 2004. Environment as life: the journey of an environmental educator. *Southern African journal of environmental education*, 21:12-22.

Schudel, I., Le Roux, C., Lotz-Sisitka, H., Loubser, C., O'Donoghue, R. & Shallcross, T. 2008. Contextualising learning in Advanced Certificate in Education (Environmental Education) courses: synthesising contexts and experiences. *South African journal of education*, 28:543-559.

Schulze, S. 2005. Paradigms, ethics and religion in environmental education. (*In* Loubser, C.P., ed. Environmental education: some South African perspectives. Pretoria: Van Schaik. p. 57-77.)

Schulze, S. 2014. Paradigms, ethics and religion in environmental education. (*In* Loubser, C.P., ed. Environmental education: some South African perspectives. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 65-79.)

Schunk, D.H. 2000. Learning theories: an educational perspective. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill. 522 p.

Schunk, D.H. 2004. Learning theories: an educational perspective. 4th ed. Upper Saddle River, N. J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall. 532 p.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. 2008. Motivation in education: theory, research and applications. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Hall. 433 p.

Schusler, T.M., Krasny, M.E., Peters, S.J. & Decker, D.J. 2009. Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental education research*, 15(1):111-127

Schwandt, T.A. 2007. The SAGE dictionary of qualitative inquiry. Los Angeles, Calif.: Sage. 322 p.

Scoffham, S. 2000. Environmental education: a question of values. (*In* Fisher, C. & Binns, T., eds. Issues in geography teaching. New York: Routledge. p. 203-218.)

Scott, W. & Gough, S. 2003a. Sustainable development and learning: framing the issues. London: RoutledgeFalmer. 173 p.

Scott, W. & Gough, S. 2003b. Rethinking relationships between education and capacity building: remodeling the learning process. *Applied environmental education & communication*, 2(4): 213-220.

Seidman, I. 2006. Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and social sciences. 3rd ed. New York: Teachers College Press. 161 p.

Sherman, I. 2007. Twelve diseases that changed our world. Washington, D.C.: ASM Press. 219 p.

Shostak, R. 2011. Involving students in learning. (In Cooper, J.M., ed. Classroom teaching skills. 9th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth/Cengage Learning. p. 82-106.)

Shulman, L.S. 2014. The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. 587 p.

Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text, and interaction. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 428 p.

Simons-Morton, B. 2012. Health behavior in ecological context. *Health education and behavior*, 40(1):6-10.

Singh, R.S. & Kumar, S. 2011. Aids and education: issues and challenges. Jaipur: ABD Publishers. 304 p.

Skinner, D. 2010. Effective teaching and learning in practice. New York: Continuum International. 182 p.

Slavin, R.E. 2000. Educational psychology: theory and practice. 6th ed. Boston, Mass.: Pearson/Allyn & Bacon. 596 p.

Smith, G.A. 2002. Place-based education: learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8):584-594.

Smith, G.A. 2007. Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental education research*, 13(2):189-207.

Smith, L.T. 2006. Choosing the margins: the role of research in indigenous struggles for social justice. (In Denzin, N.K. & Giardina, M.D. *Qualitative inquiry and the conservative challenge*. Walnut Creek, Calif.: Left Coast. p. 151-173.)

Sobel, D. 2005. Place-based education: connecting classrooms and communities. 2nd ed. Barrington, Mass.: Orion Society. 116 p.

Solomonidou, C. 2009. Constructivist design and evaluation of interactive educational software: a research-based approach and examples. *Journal for open and distance education and educational technology*, 5(1):1-17.

Sønderskov, K.M. 2009. The environment. (In Svendsen G.T. & Svendsen, G.L.H., eds. *Handbook of social capital: the troika of sociology, political science and economics*. Northampton, Mass.: Edward Elgar. p. 252-271.)

South Africa. 1996a. The Constitution of the Republic of South Africa. Pretoria: Government Printers. 201 p.

South Africa. 1996b. South African Schools Act 84 of 1996. Number 86. Pretoria: Government Printer. <http://www.Admine/ev.php?URL> Datum van gebruik: 02 Mei 2014.

South Africa. 2010. Social profile of South Africa: 2002-2009. Pretoria: Statistics South Africa. (Report No. 03-19-00.) 101 p.

South Africa. Department of Basic Education. 2011a. National Curriculum Statement (NCS). Curriculum and Assessment Policy. Life Orientation. Further Education and Training Phase, grades 10-12. Pretoria: Government Printers. 72 p.

South Africa. Department of Basic Education. 2011b. Curriculum news. Improving the quality of learning and teaching. Strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond. Pretoria: Government Printers. 8 p.

South Africa. Department of Basic Education. 2011c. Action plan to 2014: towards the Realization of Schooling 2025. Full version. Pretoria: Government Printers. 208 p.

Spearman, S. 2011. Environmental education. (*In* Totten, S. & Pedersen, J.E., eds. Teaching and studying social issues: major programs and approaches. Charlotte, N.C.: IAP Information Age Publishing. p. 152-168.)

Spencer, L., Ritchie, J. & O'Connor, W. 2003. Analysis: practices, principles and processes. (*In* Ritchie, J. & Lewis, J., eds. Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers. London: Sage. p. 199-218.)

Spies, P.H. 2004. Toepassings van sosiale-sisteemteorie by armoedeverligting in Suid-Afrika. *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 44(2-3):98-114.

Spinelli, E. 2005. The interpreted world: an introduction to phenomenological psychology. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 238 p.

Stables, A. 2007. Is nature immaterial? The possibilities for environmental education without an environment. *Canadian journal of environmental education*, 12:55-67.

Statistics South Africa. 2013. Mid-year population estimates. P0302. <http://www.stasa.gov.za> Datum van gebruik: 19 Maart 2014.

Steinberg, L. 2011. *Adolescence*. 9th ed. New York: McGraw-Hill. 434 p.

Sterling, S. 2001. *Sustainable education: revisioning learning and change*. Dartington: Green Books.

Sterling, S. 2003. *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: explorations in the context of sustainability*. Bath: University of Bath. (Thesis - PhD.) 477 p.

Stevenson, R.B. 1997. Developing habits of environmental thoughtfulness through the in-depth study of select environmental issues. *Canadian journal of environmental education*, 2:183-201.

Stevenson, R.B. 2004. Constructing knowledge of educational practices from case studies. *Environmental education research*, 10(1):39-51.

Stevenson, R.B. & Dillon, J. 2010. Introduction to issues in learning, culture and agency in environmental education. (*In* Stevenson, R.B. & Dillon, J., eds. *Engaging environmental education: learning, culture and agency*. Rotterdam: Sense. p. 3-10.)

Stevenson, R.B. & Stirling, C. 2010. Environmental learning and agency in diverse educational and cultural contexts. (*In* Stevenson, R.B. & Dillon, J., eds. *Engaging environmental education: learning, culture and agency*. Rotterdam: Sense. p. 219-237.)

Suid Afrika. 1950. *Bevolkingsregistrasiewet, Wet 30 van 1950*. Pretoria: Staatsdrukker. http://af.wikipedia.org/wiki/Wet_op_Bevolkingsregistrasie. Datum van gebruik: 29 April 2014.

Suid Afrika. Departement van Onderwys (DvO). 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulum-Verklaringsbeleid, gaad R-9*. Pretoria: Staatsdrukker. 64 p.

Suid Afrika. Departement van Onderwys (DvO). 2003. Nasionale Kurrikulum-Verklaringsbeleid: grade 10-12. (Algemeen): Lewensoriëntering. Pretoria: Staatsdrukkers. 70 p.

Swanepoel, H. & De Beer, F. 2011. Community development: breaking the cycle of poverty. 5th ed. Lansdowne: Juta. 308 p.

Swarts, P.A. 2002. Die stigting van 'n omgewingsopvoedingsklub vir 'n histories agtergeblewe gemeenskap: 'n gevallestudie in die Roodewal-area (Worcester). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (Verhandeling - MEd.) 90 p.

Tan, M. & Pedretti, E. 2010. Negotiating the complexities of environmental education: a study of Ontario teachers. *Canadian journal of science, mathematics and technology education*, 10(1):61-78.

Taylor, N., Littledyke, M., Eames, C. & Coll, R.K. 2009. Environmental education in context: observations, conclusions, and some recommendations. (In Taylor, N., Littledyke, M., Eames C. & Coll, R.K., eds. Environmental education in context: an international perspective on the development of environmental education. Boston, Mass.: Sense Publishers. p. 319-326.)

Taylor, R.J. 1997. Share-Net: a case study of environmental education resource material development in a risk society. Grahamstown: Rhodes University. (Thesis - PhD.) 198 p.

Tbilisi Declaration. 1997. Intergovernmental Conference on Environmental Education. Tbilisi, USSR. 14-26 Oct.

Teo, S.T.T., Segal, N., Morgan, A.C., Kandlbinder, P., Wang, K. Y. & Hingorani, A. 2012. Generic skills development and satisfaction with groupwork among business students. Effect of country of permanent residency. *Education + Training*, 54(6):472-487.

Theis, J. 2010. Children as active citizens: an agenda for children's civil rights and civic engagement. (In Percy-Smith, B. & Thomas, N., eds. *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. New York: Routledge. p. 343-355.)

Theron, L. 2008. The Batsha-Life Orientation study: an appraisal by grade 9 learners living in townships. *Education as change*, 12(1):45-65.

Theron, L. & Dalzell, C. 2006. The specific Life Orientation needs of grade 9 learners in the Vaal Triangle region. *South African journal of education*, 26(3):397-412.

Theron, L.C. & Theron, A.M.C. 2010. A critical review of studies of South African youth resilience, 1990-2008: a review article. *South African journal of science*, 106(7/8):1-8.

Tiendrebéogo, G., Meijer, S. & Engelberg, G. 2003. Life skills and HIV education curricula in Africa: methods and evaluations. Washington, D.C.: Office of Sustainable Development Bureau for Africa. (SD Publication series, technical paper no. 119. 80 p.)

Tierney, W.G. 1994. On method and hope. (In Gitlin, A., ed. *Power and method: political activism and educational research*. New York: Routledge. p. 97-115.)

Toohy, S. 1999. *Designing courses for higher education*. Glasgow: Bell & Bain. 210 p.

Train, B., Ahmed, R., Bandawe, C., Cockcroft, K., Crafford, A., Greenop, K., Stacey, M., Tomlinson, M., Tommy, J. & Dale-Jones, B. 2007. *Introduction to psychology: fresh perspectives*. Cape Town: Pearson / Prentice Hall. 494 p.

Trickett, E.J. 1996. A future for community psychology: the contexts of diversity and the diversity of contexts. *American journal of community psychology*, 24(2):209-234.

Ungar, M. 2011. The social ecology of resilience: addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American journal of orthopsychiatry*, 81(1):1-17.

United Nations Children's Fund. 2011a. Opportunities in crisis: preventing HIV from early adolescence to young adulthood. New York: UNICEF. (Report_EN_052711.pdf.) http://www.unicef.org/publications/files/Opportunity_in_Crisis Datum van gebruik: 22 Februarie 2013.

United Nations Children's Fund. 2011b. The state of the world's children. New York: UNICEF. 138 p.

United Nations Children's Fund. 2012. Global life skills education evaluation. London: Education for Change. 152 p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). 1975. The Belgrade Charter: a global framework for environmental education. <http://hiiukt.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=1011467/the%2BBelgrade%2Bcharter.pdf>. Datum van gebruik: 28 Junie 2013.

United Nations Educational, Science and Cultural Organisation (UNESCO). 1997. Intergovernmental conference on environmental education. Final report. Tbilisi, 14-16 October. 96 p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2004. United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft implementation scheme, October 2004. Paris, France: UNESCO. http://www.portal.unesco.org/education/en/file_download.php/03f375b07798_a2a55dcdc39db7aa8211_Final+IIS.pdf. Datum van gebruik: 15 Oktober 2013.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2005. Education for all: the quality imperative. Paris, France: Graphoprint. 430 p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2014. Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO. 38 p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - United Nations Environment Programme. 1978. Final report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR), 14 - 26 October 1977. (ED/MD/49.) Paris: UNESCO-UNEP. 101 p.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - United Nations Environment Programme. 2012. The Tbilisi Communiqué: educate today for a sustainable future. (Outcome document adopted at TBILISI+35. Intergovernmental Conference on Environmental Education for Sustainable Development, Tbilisi, 6-7 September 2012.) 6 p.

United Nations Programme on HIV/AIDS. 2002. Tips for developing Life Skills Curricula for HIV prevention among African youth: a synthesis of emerging lessons. (Technical paper 115, Jan. 37 p.)

United Nations Programme on HIV/AIDS. 2004. Seen but not heard. Very young adolescents 10-14 years. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 40 p.

United Nations Programme on HIV/AIDS. 2010. Report on the global aids epidemic. Geneva, Switzerland: World Bank. 364 p.

United Nations Programme on HIV/AIDS and the United Nations Children's Fund. 2005. Life skills-based education in South Asia: a regional overview prepared for: the South Asia Life Skills-based education forum. Kathmandu, Nepal: Format Printing Press. 29 p.

United Nations Programme on HIV/AIDS and World Health Organization. 2003. Accelerating action against AIDS in Africa. Geneva, Switzerland: World Health Organization. 74 p.

Usher, R. 1996. Textually and reflexivity in educational research. (In Scott, D. & Usher, R., eds. Understanding educational research. London: Routledge. p. 33-51.)

Vakalisa, N. 2011. Participative teaching. (In Jacobs, M., Vakalisa N. & Gawe. N., eds. Teaching-learning dynamics. 4th ed. Cape Town: Pearson Education South Africa. p. 1-30.)

Van der Merwe, H.M. 2011. Education of quality to the poor. *Koers*, 76(4):771-787.

Van der Schee, J., Leat, D. & Van Kan, L. 2006. Effects of the use of thinking through geography strategies. *International research in geographical and environmental education*, 15(2):124-133.

Van der Ven, K. 2012. Intergenerational theory in society: building on the past, questions for the future. (In Larkan, E., Friedlander, D., Newman S. & Goff, R., eds. Intergenerational relationships: conversations on practice and research across cultures. New York: Routledge. p. 75-94.)

Van der Walt, J.L. & De Klerk, J. 2006. Die effektiwiteit van die lewensoriënteringsprogram volgens 'n groep Suid-Afrikaanse onderwysers: ruimte vir verbetering? *Tydskrif vir Christelike wetenskap*, 42(1-2):175-193.

Van Deventer, K. 2008. Perceptions of Life Orientation teachers regarding the implementation of the learning area in grades 8 and 9: a survey in selected Western Cape high schools. *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 30(2):131-146.

Van Deventer, K. 2009. Perspectives of teachers on the implementation of Life Orientation in grades R-11 from selected Western Cape Schools. *Southern African journal of education*, 29:127-145.

Van Dyk, A. 2009. Perspectives of South African school children on HIV/AIDS, and the implications for education programmes. *African journal of AIDS research*, 7(1):79-93.

Van Dyk, A. 2012. HIV and AIDS: education, care and counselling: a multidisciplinary approach. 5th ed. Cape Town: Pearson Education. 512 p.

Van Rooyen, H.G. 2006. Are we enviro-friendly science teachers? The role of environmental education in science. (In Van Rooyen, H. & De Beer, J., eds. Teaching science. Braamfontein: McMillan Publishers. p. 158-176.)

Vargas, J.S. 2009. Behavior analysis for effective teaching. New York: Routledge. 362 p.

Visser, M. 2007. Community psychology. (In Visser, M., ed. Contextualising community psychology in South Africa. Pretoria: Van Schaik. p. 2-17.)

Visser, M. 2012. Systems theory. (In Visser, M. & Moleko ,A.G., eds. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 24-40.)

Vogt, W.P., Gardner, D.C. & Haefele, L.M. 2012. When to use what research design. New York: Guilford Press. 377 p.

Waghid, Y. 2010. Education, democracy and citizenship revised: pedagogical encounters. Stellenbosch: Sun Press. 155 p.

Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M. 2012. Doing social research: a global context. Glasgow: Bell & Bain. 294 p.

Waite, S. 2011. *Children learning outside the classroom: from birth to eleven*. London: Sage. 236 p.

Walker, K. 1997. Challenging critical theory in environmental education. *Environmental education research*, 3(2):155-162.

Wallin, J.J. 2010. *A Deleuzian approach to curriculum: essays on a pedagogical life*. New York: Palgrave Macmillan.

Wals, A. 2009. *Learning for a sustainable world: review of contexts and structures for education for sustainable development learning for a sustainable world 2009*. Paris: UNESCO. 80 p.

Wals, A. & Jickling, B. 2002. "Sustainability" in higher education: from double think and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *Higher education policy*, 15:121-131.

Wals, A.E. & Jickling, B. 2009. A framework for young people's participation in sustainability. (In Corcaran, P.B. & Osano, P.M. *Young people, education and sustainable development: exploring principles, perspectives and praxis*. Wageningen, The Netherlands: Wageningen Publishers. p. 77-84.)

Wals, A.E.J. 2011. Learning our way to sustainability. *Journal of education for sustainable development*, 5(2):177-186.

Wals, A.E.J. & Noorduyn, L. 2010. Social learning in action: a reconstruction of an urban community moving towards sustainability. (In Stevenson, R.B. & Dillon, J., eds. *Engaging environmental education: learning, culture and agency*. Rotterdam: Sense. p. 59-76.)

Wang, Y.W. 2008. Qualitative research. (In Heppr, P.P., Wampold, B.E. & Kivlighan, D.M. Research design in counseling. 3rd ed. Belmont, Calif.: Thomson Brooks/Cole. p. 256-295.)

Watters, J.J. & Diezmann, C.M. 1998. "This is nothing like school": the constructivist learning environment for early childhood science. *Early childhood development and care*, 140:73-84.

Wegner, L., Flisher, A.J., Caldwell, L.L., Vergnani, T. & Smith, E.A. 2007. Healthwise South Africa: cultural adaptation of a school-based risk prevention programme. *Health education research*, 23(6):1085-1096.

Welland, T. & Pugsley, L. 2002. Ethical dilemmas in qualitative research. Aldershot: Ashgate. 170 p.

Wessels, M. 2010. Practical guide to facilitating language learning. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press. 392 p.

Wheeler, K. 2000. Introduction. (In Wheeler K.A. & Bijur, A.P., eds. Education for a sustainable future: a paradigm of hope for the 21st century. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. p. 1-5.)

White, R.M. 2004. A paradox for environmental education: how can we 'deliver training to targets' using participatory, reflective approaches? *Southern African journal of environmental education*, 21:81-93.

Whitehead, G.I. & Kitzrow, A.P. 2010. A glorious revolution for youth and communities: service-learning and model communities. New York: Rowman & Littlefield. 129 p.

Wiersma, W. & Jurs, S.G. 2009. Research methods in education: an introduction. 9th ed. Boston, Mass.: Pearson. 493 p.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. 2003. Using research instruments: a guide for researchers. London: Routledge/Falmer. 175 p.

Willis, J.W. 2007. Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 367 p.

Willis, J.W. 2008. Qualitative research methods in education and educational technology. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. 371 p.

Windle, G. & Bennett, K.M. 2012. Caring relationships: how to promote resilience in challenging times. (*In* Ungar, M., ed. The social ecology of resilience: a handbook of theory and practice. New York: Springer. p. 219-231.)

Winston, C.E. 2012. Biography and life story research. (*In* Lapan, S.D., Quartaroli, M.T. & Riemer, F.J., eds. Qualitative research: an introduction to methods and designs. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. p. 107-136.)

Wolk, S. 2009. Reading for a better world: teaching for social responsibility with young adult literature. *Journal of adolescent & adult literacy*, 52(8):664-673.

Wolterstorff, N. 2002. Educating for life: reflections on Christian teaching and learning. Grand Rapids, Mich.: Baker Academic. 298 p.

Wood, J., Antonowicz, L., Clarke, D., Daniel, P., Grout-Smith, J., Tibbits, T.F. & Wang'ati, M. 2012. Global Life Skills Education Evaluation: Final Report. London: United Kingdom. 152 p. Febr.

Wood, L. 2008. Socio-cultural factors. (*In* Wood, L., ed. Dealing with HIV and AIDS in the classroom. Cape Town: Juta. p. 47-65.)

Wood, L. 2014. Action research for the 21st century: exploring new educational pathways. *South African journal of higher education*, 28(2):660-672.

Wood, L. & Daniels, E. 2008. Human rights. (*In Wood, L., ed. Dealing with HIV and AIDS in the classroom. Cape Town: Juta. p. 153-177.*)

Wood, L. & Olivier, T. 2007. Increasing the self-efficacy of beliefs of Life Orientation teachers: an evaluation. *Education as change*, 11(1):161-179.

Woolman, S. & Fleisch, B. 2009. The Constitution in the classroom: law and education in South Africa 1994-2008. Pretoria: Pretoria University Law Press. 263 p.

World Health Organization. 1993. Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes. Geneva: Switzerland: World Health Organization. Division of Mental Health World Health Organization. 56 p.

World Health Organization. 1997. Life skills education in schools. Geneva: Switzerland: World Health Organization. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. 49 p.

Wray-Lake, L. & Syvertsen, A.K. 2011. The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 134:11-25.

Wurdinger, S. & Rudolph, J. 2009. Teaching practices that improve student learning: five experiential approaches. *Journal of teaching and learning*, 6(1):1-13.

Yankah, E. & Aggleton, P. 2008. Effects and effectiveness of Life Skills education for HIV prevention in young people. *Aids education and prevention*, 20(6):465-485.

Yin, R.K. 2011. Qualitative research from start to finish. New York: Guilford Press. 348 p.

Yin, R.K. 2012. Applications of case study research. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage. 231 p.

Zandvliet, D., Ormond, C., Teed, S., Hotton, V., Young, M. & Ten Kate, Q.M. 2009. Diversity in environmental education. (*In* Zandvliet, D.B., ed. Diversity in environmental education research. Boston, Mass.: Sense Publishers. p. 1-7.)

Zapf, M.K. 2009. Social work and the environment: understanding people and place. Toronto: Canadian Scholars' Press. 229 p.

Zastrow, C.H. & Kirst-Ashman, K.K. 2013. Understanding human behavior and the social environment. 9th ed. Oxford: Brooks/Cole. 744 p.

Zuber-Skerritt, O. 2012. Introduction to action research for sustainable development in a turbulent world. (*In* Zuber-Skerritt, O., ed. Action research for sustainable development in a turbulent world. Bingley: Emerald. p. 3-25.)

Zurbrick, P.R. 1990. Experiential education. *Agricultural education magazine*, 62(12):3.

BYLAAG A

Ethics approval certificate of project



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

**Institutional Research Ethics Regulatory
Committee**
Tel +27 18 299 4849
Email Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF PROJECT

Based on approval by **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding																															
Project Leader:	Dr J Rens																														
Student:	Mr P Swarts																														
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>4</td><td>0</td><td>-</td><td>1</td><td>4</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="5">Project Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="5">Status</td></tr></table> <small>Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation</small>	N	W	U	-	0	0	0	4	0	-	1	4	-	A	2	Institution			Project Number					Year		Status				
N	W	U	-	0	0	0	4	0	-	1	4	-	A	2																	
Institution			Project Number					Year		Status																					
Approval date: 2014-03-06	Expiry date: 2019-03-05	Category: N/A																													

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions: <i>While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:</i> <ul style="list-style-type: none">The project leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC:<ul style="list-style-type: none">annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the projectThe approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-IRERC. Would there be deviation from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC and new approval received before or on the expiry date.In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC retains the right to:<ul style="list-style-type: none">request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project,withdraw or postpone approval if:<ul style="list-style-type: none">any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-IRERC or that information has been false or misrepresented,the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
ou=Vaal Triangle Campus,
email=linda.duplessis@nwu.ac.za,
c=ZA
Date: 2015.06.14 19:41:39 +0200

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

BYLAAG B

LETTER OF APO



Faculty of Educational Sciences

Supervisor: **Dr. Julialet Rens**

e-mail: julialet.rens@nwu.ac.za

Tel. no: **018 299 1893**

Date: **February 2014**

Mr H. Motara
District Director
Dr Kenneth Kaunda District
Potchefstroom

Dear Sir

Permission to conduct research in secondary schools within the Tlokwe Municipality area of the Dr Kenneth Kaunda District.

I am currently busy with my doctoral research at the North-West University (Potchefstroom Campus).

My research title is: **The facilitation of social and environmental responsibility within Life Orientation through environmental education.**

The purpose of this research is to determine guidelines for the implementation of Environmental Education as a facilitating strategy to enhance social and environmental responsible behaviour amongst learners through Life Orientation. To achieve this goal, classroom observations and semi-structured face-to-face interviews play a crucial role in the qualitative research study to determine how grade 10 Life Orientation (LO) teachers deal with this theme as outlined in the new Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS).

This research is intended to take place during the **second term** (weeks 4-7) of 2014. I hereby kindly request permission to conduct this research at secondary schools within the Dr Kenneth Kaunda District.

During the research process I will commit myself to adhere to the professional code of ethics for a researcher, which includes the following:

- The participation of all research participants will be strictly voluntary and participants will be free to withdraw without any consequence or penalty.
- The anonymity and confidentiality of the research participants will be protected.
- The data that will be collected through classroom observations and face-to-face interviews with grade 10 LO teachers will be used for research purposes only.
- No interference with the general and academic programme of the school will take place.
- All the research data will be handled within the ethical rules of research as determined by the North-West University.

If you have any questions or require any additional information about this research, you are welcome to contact my supervisor, Dr Julialet Rens (018 299 1893), my co-supervisor, Dr Luiza De Sousa (0182994727), or myself (018 299 4732).

I thank you for your cooperation in improving the quality of education, in particular Life Orientation, in our schools.

Your support is highly appreciated.

PA Swarts

PhD Candidate, North-West University (Potchefstroom Campus).

Student number: 13233068

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH –MR PA SWARTS

18/03 2014 06:27 FAX 0182998290

E M South Region

001



education

Lefapha la Thuto la Bokone Bophirima
Noord-Wes Departement van Onderwys
North West Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Temane Building
8 O.R. Tambo Street, Potchefstroom
Private Bag X1256,
Potchefstroom 2520
Tel.: (018) 299-8216
Fax: (018) 294-8234
Enquiries: Mr H. Motara
e-mail: hmotara@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

SENIOR PROFESSIONAL SUPPORT MANAGER

17 March 2014

Mr P A Swarts
PhD Candidate – Student Number: 13233068
North West University
Potchefstroom Campus

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH ON “ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR THE FACILITATION OF SOCIAL AND ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY WITHIN LIFE ORIENTATION” IN SECONDARY SCHOOL IN TLOKWE AREA OFFICE - DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

The above matter refers.

Permission is hereby granted to you to conduct your research in secondary schools in Tlokwe Area Office - Dr Kenneth Kaunda District under the following provisions:

- The activity you undertake at the schools should not tamper with the normal process of learning and teaching; and will take place after school hours.
- You inform the principals of your identified school of your impending visit and activity;
- You provide my office with a report in respect of your findings from the research; and
- You obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

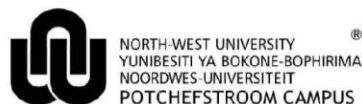
Thanking you

MR H MOTARA
DISTRICT DIRECTOR
DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

cc Ms S S Yssel – Area Manager: Tlokwe

BYLAAG C

PERMISSION FOR PARTICIPATION SCHOOL PRINCIPAL



Faculty of Educational Sciences

Supervisor: Dr Julialet Rens

e-mail: julialet.rens@nwu.ac.za

Tel. no: 018 299 1893

Date: April 2014

The Principal
School
Street address
Suburb
Potchefstroom
Code

Dear Sir

PERMISSION FOR PARTICIPATION IN RESEARCH

PhD research: The facilitation of social and environmental responsibility within Life Orientation through environmental education.

Researcher: Mr PA Swarts

LETTER OF PARTICIPATION: SCHOOL PRINCIPAL

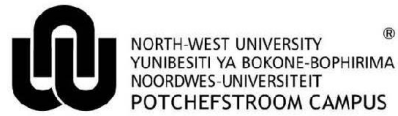
I _____ (NAME AND SURNAME) hereby give my written consent that this research may be conducted at (name of school), taking into consideration that no interference with the general and academic programme of the school will take place.

I understand the ethical codes for researchers and are fully aware that participation of grade 10 Life Orientation teachers is voluntary and that they may withdraw without any consequences or penalty from this research.

NAME AND SURNAME **SIGNATURE** **DATE**

Contact information: _____

PERMISSION LETTER TO CONDUCT RESEARCH LETTER TO PRINCIPAL



Faculty of Educational Sciences

Supervisor: Dr Julialet Rens

e-mail: julialet.rens@nwu.ac.za

Tel. no: 018 299 1893

Date: April 2014

The School Principal

School

Street address

Suburb

Postal Code

Dear School Principal

PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN YOUR SCHOOL

I am currently busy with my doctoral research at the North-West University (Potchefstroom Campus).

My research title is: **The facilitation of social and environmental responsibility within Life Orientation through environmental education.**

The purpose of this research is to determine guidelines for the implementation of Environmental Education as a facilitating strategy to enhance social and environmental responsible behaviour among learners through Life Orientation. To achieve this goal classroom observations and semi-structured face-to-face interviews play a crucial role in the qualitative research study to determine how grade 10 Life Orientation teachers deal with this theme as outlined in the new Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS).

It is intended for this research to take place during the **second term** (weeks 4-7) of 2014. I hereby kindly request permission to conduct this research in your school.

During the research process I will commit myself to adhere to the professional code of ethics for researchers which include the following:

- The participation of all research participants will be strictly voluntary and participants will be free to withdraw without any consequence or penalty.
- The anonymity and confidentiality of the research participants will be protected.
- The data that will be collected through classroom observations and face-to-face interviews with grade 10 LO teachers will be used for research purposes only.
- No interference with the general and academic programme of the school will take place.
- All research data will be handled within the ethical rules of research as determined by the North-West University.

If you have any questions or require any additional information about this research, you are welcome to contact my Supervisor, Dr Julialet Rens (018 299 1893), my co-supervisor Dr Luiza De Sousa (018 299 4727) or myself (018 299 4732).

I thank you for your cooperation in improving the quality of education and in particular Life Orientation in our schools.

Your support is highly appreciated.

PA Swarts

PhD Candidate, North-West University, Potchefstroom Campus.

Student number: 13233068

TOESTEMMING VAN DEELNAME BRIEF VAN SKOOLHOOF



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Fakulteit Opvoedkundige Wetenskappe
Studeleier: Dr. Julialet Rens
e-pos: julialet.rens@nwu.ac.za
Tel nr. 018299 1893

Datum: April 2014

Die Skoolhoof
Naam van skool
Straat adres
Woonbuurt
Potchefstroom

Geagte Mnr.

TOESTEMMING VIR DEELNAME AAN NAVORSING

PhD-navorsing: Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding.

Navorser: Mnr. PA Swarts

TOESTEMMINGSBRIEF: SKOOLHOOF

Ek _____ (NAAM en VAN)
verleen hiermee my skriftelike toestemming dat hierdie navorsing uitgevoer kan word by (naam van skool) op voorwaarde dat geen inbreuk gemaak word op die normale skoolprogram nie.

Ek verstaan die etiese gedragskodes van navorsers en is terdeë daarvan bewus dat deelname van graad 10 Lewensoriëntering-onderwysers vrywillig is en dat hulle te enige tyd van dié navorsing kan onttrek sonder enige gevolge of penalisering.

NAAM EN VAN

HANDTEKENING

DATUM

Kontakbesonderhede: _____

BYLAAG D

ETIESE KODE VIR DEELNAME



Fakulteit Opvoedkundige Wetenskappe
Studeleier: Dr. Julialet Rens
e-pos: julialet.rens@nwu.ac.za
Tel nr. 018299 1893

Datum: April 2014

ETIESE KODE VIR NAVORSING

TOESTEMMING VAN DEELNEMERS AAN HIERDIE DOKTORALE STUDIE VAN P.A. SWARTS

Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding.

U word hiermee vriendelik gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie deur Petrus André Swarts (Pieter) wat as PhD-student geregistreer is onder begeleiding van dr. Julialet Rens en dr. Luiza De Sousa by die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus). Die resultate vir hierdie kwalitatiewe studie sal gepubliseer word in 'n PhD-formaat.

U is gekies as 'n moontlike deelnemer aan dié studie omdat u 'n graad 10 Lewensoriëntering (LO)-onderwyser binne die Verdere-Onderwys-en-opleidingsbaan is.

1 DOEL VAN STUDIE

Die doel van hierdie studie is om gepaste riglyne vir die gebruik van omgewingsopvoeding as fasiliteringstrategie vir sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne LO vas te stel.

Die hoofdoelwitte van hierdie studie is:

- Om empiries te bepaal op watter wyse graad 10 LO-onderwysers sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne hul LO-klaskamers bevorder.
- Om die swak en sterk punte rondom graad 10 LO-onderwysers se onderrig- en leerpraktyke met betrekking tot die insluiting van omgewingskomponente in hul onderrig-

en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid te identifiseer.

- Om die uitdagings waarmee graad 10 LO-onderwysers gekonfronteer word rakende die insluiting van spesifieke omgewingskomponente in hul onderrig-en-leerpraktyke vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid op plaaslike vlak uit te lig.
- Om vas te stel wat 'n analise rakende tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite rondom die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid toon.

2 PROSEDURE

Deelname aan hierdie studie omsluit die volgende:

- Klaskamerwaarnemings.
- Betrokkenheid in semi-gestruktureerde, individuele aangesig-tot-aangesig onderhoude met die navorser.

3 POTENSIELE RISIKO'S EN ONGERIEF

Die voorgename studie hou geensins enige potensiële risiko's en/of ongerief in vir u as deelnemer nie.

4 VERGOEDING VIR DIE DEELNEMER

Geen vergoeding sal gemaak word aan u as deelnemer nie.

5 DEELNAME EN ONTTREKKING

U betree dié studie as 'n vrywillige deelnemer en het die keuse om deel te neem of nie deel te neem nie. U is onder geen verpligting om toestemming te verleen aan die navorser vir die uitvoering van klaskamerwaarnemings en/of om deel te neem aan onderhoudsvoeringe nie. U mag ook weier om antwoorde op vrae te verskaf en terselfdertyd as deelnemer aan dié studie aan te bly.

6 BETROUBAARHEID

U identiteit sal anoniem bly. Vertroulikheid van alle deelnemers en hul response sal beskerm word. Navorsingsinligting sal nie bekend gemaak word aan enige een behalwe die navorser en die studieleiers nie.

7 IDENTIFISERING VAN DIE NAVORSER

Indien u enige vrae of bekommernisse het oor dié navorsing moet asseblief nie huiwer om my studieleier, Dr. Julialet Rens (018 299 1893), of my medestudieleier, Dr. Luiza De Sousa (018 299 4727), te kontak nie.

PA Swarts
PhD-kandidaat, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.
Studentenommer: 13233068

INSTEMMING VAN DEELNEMER



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOMKAMPUS

Fakulteit Opvoedkundige Wetenskappe
Studeleier: Dr. Julialet Rens
e-pos: julialet.rens@nwu.ac.za
Tel nr. 018299 1893

Datum: April 2014

PhD navorsing: Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne Lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding.

Navorser: Mnr. PA Swarts

INSTEMMING VAN DEELNEMER

Ek _____ (NAAM en VAN) stem hiermee in om deel te neem aan dié PhD-studie onder leiding van mnr. PA Swarts.

Ek het die brief deurgelees en verstaan dat my deelname vrywillig is en dat ek van dié navorsing kan onttrek sonder enige gevolge of penalisering en dat my persoonlike inligting vertroulik hanteer sal word.

NAAM EN VAN

HANDTEKENING

DATUM

Kontakbesonderhede: _____.

Ek dank u vir u bereidwilligheid om aan hierdie navorsing deel te neem.

LETTER OF CONSENT TO PARTICIPANTS



Faculty of Educational Sciences

Supervisor: Dr Julialet Rens

e-mail: julialet.rens@nwu.ac.za

Tel. no: 018 299 1893

Date: April 2014

ETHICAL CODE FOR THIS RESEARCH

CONSENT TO PARTICIPATE IN THIS DOCTORAL RESEARCH BY MR PA SWARTS

The facilitation of social and environmental responsibility within Life Orientation through environmental education.

You are kindly asked to participate in a research study conducted by Petrus Andre Swarts (Pieter), who is a PhD student registered and supervised by Dr Julialet Rens and Dr Luiza De Sousa at North-West University (Potchefstroom). The research results of this qualitative study will be made public in the form of a PhD dissertation.

You were selected as a possible participant in this study because you are a grade 10 Life Orientation (LO) teacher within the Further Education and Training band.

1 PURPOSE OF THIS STUDY

The purpose of this study is to determine suitable guidelines for the use of environmental education as a strategy of facilitation for social and environmental responsibility in LO.

The main objectives of this research are to:

- determine through an empirical investigation how grade 10 LO teachers enhance social and environmental responsibility in their classrooms;

- identify weak and strong points within the teaching and learning practices of grade 10 LO teachers when dealing with the inclusion of social and environmental responsibility;
- highlight the challenges which grade 10 LO teachers experience with the inclusion of social and environmental responsibility in their teaching and learning practices; and
- determine what an analysis of homework/follow-up activities on the theme social and environmental responsibility show.

2 PROCEDURES

Participation in this study will entail the following:

- Classroom observations.
- Engaging in a semi-structured, individual, face-to-face interview with the researcher.

3 POTENTIAL RISKS AND DISCOMFORT

The study to be undertaken will not expose you, the participant, to any potential risks or discomfort to you.

4 PAYMENT FOR PARTICIPATION

No payment will be made to you as the participant.

5 PARTICIPATION AND WITHDRAWAL

You enter as a voluntary participant and you can choose whether or not to participate in this study. You are under no obligation to grant permission to the researcher to conduct classroom observations or to be interviewed. If permission is granted, you are free to withdraw from participation at any time. You may also refuse to answer any questions you don't want to answer and still remain in the research study.

6 CONFIDENTIALITY

You will remain anonymous. The confidentiality of all participants and their responses will be protected. Research information will not be released to anyone except the researcher and promoters.

7 IDENTIFICATION OF RESEARCHER

If you have any questions or concerns about the research, please do not hesitate to contact Dr Julialet Rens, my supervisor (018 299 1893), or my co-supervisor, Dr Luiza De Sousa (018 299 4727).

PA Swarts

PhD Candidate, North-West University, Potchefstroom Campus.

Student number: 13233068

PERMISSION OF PARTICIPANT



Faculty of Educational Sciences

Supervisor: Dr JulialetRens

e-mail: julialet.rens@nwu.ac.za

Tel. no: 018 299 1893

Date: April 2014

PhD research: The facilitation of social and environmental responsibility within Life Orientation through environmental education.

Researcher: Mr PA Swarts

PERMISSION OF PARTICIPANT

I _____ (NAME and SURNAME) hereby give my consent to participate in this PhD study conducted by Mr PA Swarts.

I have read the letter and understand that my participation is voluntary and that I may withdraw from this study at any time without any consequences or penalty and that my personal information will be treated as confidential.

NAME and SURNAME	SIGNATURE	DATE
------------------	-----------	------

Contact information: _____

I thank you for your willingness to participate in this study.

DEELNEMER AA

BYLAAG E

<p>Sub-kategorie inhoud</p>	<p>Nie bevestigend</p>	<p>Bereidigend</p>	<p>Goed</p>	<p>Uitstekend</p>	<p>Waargenome klaskamerpraktijk (Lesevaluering): LES EEN Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid Lesonderwerp: Eenhed 1: Inleiding tot sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid (negatiewe sosiale- en omgewings aspekte soos armoede, geweld, voedselkorte, veiligheid en sekuriteit, ongelyke toegang tot basiese hulpbronne en gebrek aan basiese dienste) Datum: 13 Mei 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewak rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> o Interessant en stimulerend. In Kort video van ± 3minute wat die begrip 'verantwoordelik' aan leerders op 'n eenvoudige manier uitbeeld was as inleiding gebruik. Daar hierdie interessante en kreatiewe inleiding slaag die ondervwyser daarin om leerders se belangstelling onmiddellik aan te gryp. Enkele gelote kommunikasie vraagstellings wat geensins uitgeloop het op 'n betekenisvolle dialoogvoering was aan die einde van hierdie kort vertoning as belangrik beskou om te bepaal of leerders die konsep 'verantwoordelikeheid' verstaan. o Lesdoelwitte was nie pertinent aan leerders gestel nie.
<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) deur 'n toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	<p>✓</p>				<p>Die begrippe sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid word opgebreek en afsonderlik verduidelik. Die begrip 'armoede' word deurgaans gebruik om geassosieerde ongeregighede uit te wys. Ook was erkenning gegee aan leerders se voorkennis rakende die invloed van armoede in die daarstel van sosiale- en omgewingsongeregighede.</p> <p>In Leemte was dat geen interaktiewe dialoogvoering oor die lesonderwerpe tussen die deelnemer en haar leerders plaasgevind het nie. Die sistematiese verband tussen konsepte word ook nie aan leerders uitgewys nie; elkeen word apart op 'n tematiese wyse aangespreek.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid vooropstel? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> o Alhoewel 'n onspanne klaskameratmosfeer bevordelik was vir leerderdeelname was die oënskynlike besprekingsessies by tye nie baie goed gekoördineer nie. Slegs die een helfte van die klas was baie uitgesproke terwyl die feitlik teenoorgestelde helfte van die klas net gesit en by tye geen belangstelling getoon het in die les nie. In enkele gevalle het het leerders hul opinies uitgespreek en irrelevant kwessies opgehoem wat in lyn is met Killen (2010:180-182) se verwysing dat hierdie probleme, indien nie goed beheer nie, gedurende besprekings ervaar kan word. o Wat 'n mens dadelik opval is die doelgerigtheid waarmee hierdie deelnemer die lesonderwerpe aangespreek het. Haar ferm tog gemaklike benadering step 'n veilige atmosfeer wat leerders aangemoedig het om hul opinies te lig.

<p>Twee kort-videos wat die belangrikheid van sosiale en omgewingsverantwoordelike optrede uitbeeld. Het aan my getoon dat hierdie ondervysers behaavam is om aan leerders die verband te toon tussen kennis, waardes en vaardighede ter beoordening van verantwoordelike gedrag. In my observasie (veldnota) beslyf ek hierdie belewens soos volg. Dit is duidelik dat sy haar les en die geassosieerde onderrigsmetode goed deur drink het. Dit is ook duidelik dat sy hierdie inferensie les tot sosiale en omgewingsverantwoordelike gebruik as basis vir die volgende les (rebroute 1: 13/05).</p>		<p>Is die ondervyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die beoordening van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p>	<p>√</p>
<p>Lesaanleiding is visueel en "lewendig" wat leerderbetrokkenheid aandroeg. Hier die aanleiding was dit duidelik dat hierdie ondervysers voortdurend poog om die konsepte aandoek, geveld en hul verbindings tot sosiale en omgewingsgeregtigheid aan die hand van bekende voorbeelde uit die potcheitroom / Tlokwes omgewing te verbind.</p>		<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?</p>	<p>√</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Vraagtellings: <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagtellings gerig tot die bevoording van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelike? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 		<ul style="list-style-type: none"> o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die beoordening van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike? o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aansprek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 	<p>√</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Leerders word voortdurend deur kommunikasie vraagtellings "uitgenooi" om aan die les deel te neem. Vraagtellings is treflik van die beoogde persoon (onderwyser) na leerders gerig. As moontlik is ek van mening dat hierdie kommunikasie strategie geleerders bemagtig om die verband te sien tussen kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike nie. o Onvoldoende weskryf word gegee vir leerders om hul opinie te lig. 		<p>Geen konsolidering en geen huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite was aan leerders gegee nie. Hierdie leerde maak dit uiters moeilik om vas te stel of die leerders wel die belangrikheid van die konsep sosiale- en omgewingsgeregtigheid verstaan. Hierdie leerde is in kontras met Killen (2010:354) wat aanbeveling en afsluiting as kern elemente van enige les beskou.</p>	<p>Attoopfase</p>

Sub-kategorie inhoud	Niet berekend	Berekend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klassamerpraktijk (Lesevaluering): LES TWEE</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 2: Sosiale aangeleentheid en hul negatiewe effekte (geweld en MIV en Vigs)</p> <p>Einheid Datum: 21 Mei 2014</p>
<p>Inleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> o Word leeders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o Word leeders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> o Die twee lesonderwerpe word aan leeders vanaf die PowerPoint-slydes voorgelêes. o Die duidelike uitloop van lesdoelwitte (visueel of mondelings) aan die begin van hierdie les was afwesig.
<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) deur h. toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leeders ontlaai?</p>	<p>✓</p>				<p>Die vertoning van twee videos oor MIV en Vigs met die beklemtoning dat leeders veel moet lê na statistieke (aste inhoud) dié op die belangrikheid van leërs wat aan die pandemie gekoppel word. Aangeleë die video verbindings nie opgevolg was met enige gesprekke wat nie sê ek hierdie manier van onderrig gekyk aan die van h. sode lesse. Ook was die sistemiese bande tussen hierdie twee onderwerpe nie aan leeders uitgeleg nie.</p> <p>Groepwerk was gewensins h integrale deel van hierdie deelnemer se onderrig- en leerpraktijk nie.</p>
<p>Onderrig- en leerfase</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die klassamer atmosfeer: o bevordelik vir leerdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid vooropsa? 	<p>✓</p>				<p>Hierdie onderwyser, soos afgely van haar lyfaal, was nie baie positief oor hierdie twee lesonderwerpe nie met die gevoel dat dit h. dertig gelees het op leerdoelwitte. Gerade vraagtellings was ook meer bevoorndelik vir kennis.</p>
<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevoordeling van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid, kennis, waardes en vaardighede?</p>	<p>✓</p>				<p>Lesingmetode (wat deel uitmaak van behawioisme) plus die onderwyser op die voorgoed. Die alles van notas en die beklemtoning van statistieke is h. aanduiding dat groot waarde geplaas word op feite kennis. Sonder die integrering van waardes en vaardighede wat leeders moet help om oordeelkundige besluite te neem oor hul eie gesondheid en die van ander in hul leefwêreld kan volgens Vargas (2009:4) nie as goeie onderrig beskou word nie. Stoor reeds genoem (vgl. par. 2.6.2.1) kan bewysmaking leeders daarvan weerhou om weeklik betrokke te raak in aangeleentheid wat hul gesondheid (so ook die van ander) betrokke te raak. Die aanbieding van beide lesonderwerpe (geweld insluitende MIV en Vigs) word nie gekoppel aan leeders se voorkennis nie. Ook die die alles van notas direk vanaf slydes en die gerade vraagtellings wat aan leeders gestel word daarop dat hierdie deelnemer nie statistieke onderdê is om die sistemiese verbande tussen konsepte uit te lig nie.</p>

Afhopfase	<p>Bied die les geleentheid aan leiders om op verskillende wyse te leer?</p> <p>o Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings greig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale omgewingsverantwoordelikeheid? o In watter formaat vind terugvoering op leeder raaklike plaas? <p>o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid?</p> <p>o Word die verslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek deur bepaalde huiswerkopdragte/opvoegingsaktiwiteite bevorder?</p>	√			<p>Die meganiese wyse waarop hierdie les aangebied was peyk leiders in tot passiewe luisteraars.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Algemene geïdite kommunikasie was soos 'Waarvoor staan MIV en Vigs', 'Wat is die verskil tussen inflekteer en afflekteer' en 'Hoe kan MIV en Vigs versprei word via vir feite wat deurels die integrasie van waardes en vaardighede verontagsaam. o Aangesien daar meestal gekontantreer was op feite en statistieke was weinig terugvoering gegee. <p>Geen huiswerkopdrage / opvoegingsaktiwiteite.</p>
-----------	--	---	--	--	--

DEELNEMER BB

<p>Waargenome klaskamerpraktik (Lesevaluering): LES EEN</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 1-1 & 1-2 (Sosiale- en omgewingskewessies met 'n negatiewe uitwerking: sosiale geregtigheid, omgewingsgeregtigheid, misdaad, armoede, voedselsekurtiteit, geweld, MIV en Vigs, veiligheid en sekuriteit)</p> <p>Datum: 19 Mei 2014</p>	Uitstekend	Goed	Bevredigend	Nie bevredigend	Sub-kategorie inhoud
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Hier was geensins sprake van 'n stimulerende of kreatiewe inleiding nie. <input type="radio"/> Die duidelike uitspel van lesdoelwitte (visueel of mondelings) aan die begin van hierdie les was afwesig 				✓	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? <input type="radio"/> Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte?
<p>Lesingmetode (wat deel uitmaak van behawiorisme). Leerinhoud was meestal deur 'n direkte metode (onderwyser gesentreerd) aan leerders voorgelees vanaf die PowerPoint. Die lesontkoppeling was liniêre (van onderwyser na leerders). Dit was ook opmerklik dat hierdie onderwyser voortdurend poog om sosiale- en omgewingskewessies aan die hand van opsommings, statistieke en prente te probeer verduidelik. Daarbenewens is die interaksie tussen die onderwyser en leerders telkemale gekortwiek deurdat leerders geva was om die notas soos dit verskyn op haar-skyfies in hul skryfboeke neer te skryf terwyl daar voortgegaan was met die les.</p> <p>Daar was ook 'n poging aangewend om leerders in groepe te laat werk. Gedurende hierdie aksie het geen begeleiding plaasgevind nie. Een fokus opdrag vir bespreking was gegee naamlik die uitwerk van 'n slagsprek om die negatiewe effekte van sosiale- en omgewingskewessies teen te werk. 'n Groep verteenwoordiger word tydens konsolidering na vore gerop om hul slagsprek op die interaktiewe witbord neer te stip. Alhoewel leerders baie kundig was in die gebruik van hierdie elektroniese hulpbron het die sy 'n gulde geleentheid deur haar vingers laat glip om hierdie leermoment te gebruik vir die uitlok van leerder reaksie op slagspreke. Hierdeur kon die sy nie aan leerders wys dat kennis oor en van negatiewe sosiale- en omgewingskewessies nie genoeg is nie; begrip vir waardes en vaardighede is ook belangrik.</p>				✓	<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur 'n toepaslike onderlig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Onderwyser was baie vriendelik. Wanneer vrae aan leerders gestel was het hulle gewoonlik net die antwoorde verstaaf, hul deelname in die onderlig- en leerproses was ingeperk tot die gee van antwoorde. <input type="radio"/> Meestal 'n feite monoloog. 			✓		<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> bevordelik vir leerderdeelname? <input type="radio"/> bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel?

Afhopfrase	<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheds kennis, waardes en vaardighede?</p>	✓	<p>Aantekening word direk aan leerders voorgelêes. Elke onderwerp word ook afsonderlik bespreek; die onderlinge sistemiese verband tussen byvoorbeeld armoede, geweld, voedseltekorte, MIV en Vigs word nie aan leerders uitgespel nie. Sodanige leerders dui daarop dat hierdie onderwyser nie oor didaktiese vaardigheid beskik om 'n geheelbeeld van konsepte by leerders tuis te bring nie. Die beklemtoning van kennis en nie soseer waardes en gedragshandeling geniet aandag. Die onderwyser is ook nie didakties onderdê om hierdie onderwerp op 'n sinvolle manier vir leerders aan te bied nie.</p>
	<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyse te leer?</p>	✓	<p>Afgesien van die enkele geslote kommunikasie vrae wat wel aan leerders gestel was en waarop daar feitlik nie terugvoerings was nie, het leerders meestal geluister na die onderwyser.</p>
	<p>o Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikhede? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 		<ul style="list-style-type: none"> o Meer aandag kon geskenk word deur leerders aan te moedig om op mekaar se antwoorde te reageer eerder as om net te verval in 'n feite monoloog met die onderwyser. Die interaksie met die deelnemer was glad nie kommunikatief nie. o Aangesien hier meestal gekonsentreer word op die oordra van kennis vind terugvoering op leerder reaksies weinig plaas.
	<p>o Is die assesseringsstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede?</p> <p>o Word die vaslegging van verwonwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder?</p>	✓	<ul style="list-style-type: none"> o Handboek aktiwiteit waar daar meestal gekonsentreer word op 'feite' kennis. o Geen konsolidering het plaasgevind nie. Geen begeleiding / ondersteuning word gegee rakende die aktiwiteite wat leerders in hul werkboeke (Via Afrika Lewensoriëntering graad 10) moet doen nie. Die eerste twee aktiwiteite (Hendricks, Lithani, Madike, Mashini, Ngetu & Slater, 2011:111) bevat ook meestal lae-orde kognitiewe vrae wat die herroeping van feite kennis (nie waardes en of vaardighede) toets.

Sub-kategorie inhoud	Niet bevredigend	Bevredigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktijk (Lesevaluering): LES TWEE</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid</p> <p>Lesonderwerp: Vaardighede vir deelname aan die burgerlike lewe (aktiwisme)</p> <p>Datum: 26 Mei 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	✓				<ul style="list-style-type: none"> o Samevatting en hersiening van vorige leereenheid (les een). Hierna was die PowerPoint skyfie opgemaak en die lesonderwerp was direk aan leerders voorgelees. o Geen lesdoelwitte was aan leerders voorgehou nie.
<p>Word nuwe leerinhoude (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur h toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	✓				<p>Afgesien daarvan dat vaste inhoud direk aan leerders vanaf die skyfies voorgelees was was daar tog h intellektuele aktiwiteit wat direk verband gehou met die behandelde lesonderwerp. Die aktiwiteite was deur leerders in groepe wat by uitstek h leerdersgesentreerde onderrigbenadering was voltooi sonder die koppeling aan h vasgestelde tyd of enige direkte inmenging van die deelnemer.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? 	✓				<ul style="list-style-type: none"> o Klaskamer atmosfeer ondersteunend tot die bemoontliking van h ekologiese leerinstelling rondom die groepstaak. o Deelnemer tree op as begeleier / fasiliteerder deurdat sy van groep tot groep beweeg en hul ondersteun met hul taakvervulling.
<p>Is die ondervwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p>	✓				<p>Die integrasie en funksionele toepassing van leerders se voorkennis en vaardighede; geleentheid wat hulle in staat stel om hul rolle op individuele- en binne groepsverband effektief te modelleer, was h uitstaande eienskap van hierdie deelnemer se benadering tot haar les. Dit was duidelik dat dit nie net hier gegaan het oor die bevordering van kennis vir eksamen doeleindes nie maar ook oor die integrasie van waardes.</p>
<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?</p>	✓				<p>Die groepstaak maak versiening vir h reeks uitgebreide demonstrasies wat wissel van kognitiewe vlakke. Van leerders word verwag om vaste leerinhoude oor deelname aan burgerlike lewe op h individuele vlak toe te pas op hul groepstaak. As groep moes hulle hul eie taak uit h keuse van drie (bestem die renoster, lesbiese regte en skool infrastrukture) skep en die vaardigheid demonstreeur deur h klas voordrag. Leerhoudings / interafhanklikheid en kreatiwiteit het ook sterk na vore gekom met hierdie les. In hierdie verband voer Feinstein, Giersten en O'Kane (2010:55) aan: <i>Meaningful participation and space to come together with their peers, to share their experiences and express their views, can give children strenght and increase their life skills...</i></p>

Aftoefase	<ul style="list-style-type: none"> o Vraagstellings: o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 	✓	<ul style="list-style-type: none"> o Geslote kommunikasie vraagstellings wat aan die begin van die les oor afgehandelde werk gestel was, word benut om vas te stel of leerders afgehandelde werk verstaan. Dit was duidelik dat hierdie vroeë meestal gerig was tot die oproep van kennis deurdat leerders segs op die vroeë gereageer het wat aan hulle gestel was. o Omdat vaste inhoud meestal van die PowerPoint skyfies direk aan leerders voorgeloes was, was weinig gekonsentreer op terugvoering.
Aftoefase	<ul style="list-style-type: none"> o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aanspreek deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 	✓	<ul style="list-style-type: none"> o Afgesien daarvan dat die onderwyser as die primêre assesserende opgetree het, het dit nogtans eenders aangemoedig om hul strategiese bewusheid, hul kreatiwiteit, hul interafhanklikheid van mekaar asook betekenisgewing aan hul taakopdragte te demonstreer. o Daar kan aanvaar word dat die groepstaak wat gedurende klastyd voltooi moes word die vaslegging en integrering van waardes kon bevorder. Die rede vir hierdie aanname is gebaseer op die feit dat leerders die vaste kennis inhoude wat aan hulle voorgeloes was deur die skyfies vertoning op hul groepsopdrag van toepassing moes maak.

DEELNEMER CC

Sub-kategorie inhoud	Nie bevredigend	Bevredigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktik (Lesevaluering): Les EEN</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 1.1: Inleiding tot sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid (sosiale kwessies met 'n negatiewe uitwerking)</p> <p>Datum: 06 Mei 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> o Die onderwyser self kom nie baie positief voor oor die aanbieding van sosiale en omgewingskwessies nie. Die rede hiervoor is dat daar geen sprake was van 'n stimulerende en of kreatiewe inleiding wat leerders se belangstelling kon wek nie. Alhoewel daar 'n goeie voorbeeld in die leerderhandboek (Via Afrika. Levensoriëntering graad 10) is wat sosiale- en omgewingskwessies 'lewend' voorstel en wat gebruik kon word om leerders se voorkennis oor sodanige aangeleenthede te toets, was dit nie tenvolte aangegryp nie. Dit was opvallend hoe leerders se ingesteldheid teenoor die les deur 'n geretineerde onderwysersgesentreerde inleidingsbenadering geaffekteer was. o Die spesifieke lesdoelwitte is nie direk aan die begin van die les (visueel en of modelings) aan leerders gekommunikeer nie. Die volgende velthota inskrywing was gemaak rondom lesdoelwitte. <i>Dit is reg aan die begin van hierdie les en daar word onmiddellik na die handboek gegryp. Leerders word gevra om na bladsy 106 in die voorgestreepte graad 10 leerderboek (Via Afrika Levensoriëntering) te blaai. Paragraaf een word direk aan leerders uit die handboek voorgelees vanwaar sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid op 'n baie oppervlakkige wyse verduidelik word. Die beklertoning van kennis (bewys wees) oor sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid blyk belangrik te wees. 'n Ondervysersgesentreerde gerigtheid is deurgaans opvallend (velthota 1,06/05).</i>
<p>Word nuwe leerinhoude (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) deur 'n toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	<p>✓</p>				<p>Die hoë prioriteit wat die onderwyser plaas op beheer ten opsigte van onderrig veroorsaak dat oorwegend gesteun word op 'n lesingmetode (wat deel uitmaak van behaviourisme). Die handboek word deurgaans as verwysingsbron gebruik wat hierdie les te meganies maak. Geen geleentheid word aan leerders gebied om nuwe leerinhoude (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) in verband te bring met hul bekende, plaaslike omgewing nie. Alhoewel die onderwyser meer fokus op die oordra van kennis, word daar nie gereeld geleentheid aan leerders gebied om vas te stel of hulle volg en of die werk verstaan nie. Leerders word ook nie aangemoedig om op mekaar te antwoord te reageer nie. Hierdie manier van kennisoordrag rakende lewensvaardighedsopvoeding staan in kontras met die pedagoiese beginsels van LO / Lewensvaardighede omdat lewensvaardighedskennis nie eenvoudige van 'n bevoegde persoon (ondervyser) na die leerder oorgedra kan word nie. (Nel, 2014:7).</p>

<ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? 	<ul style="list-style-type: none"> o Slegs diegene wat reg voor in die klas sit waar die onderwyser staan word meestal getaak met leeswerk (direk uit die handboek) en vraagstellings. Dit was opvallend dat sommige leerders (veral diegene wat met hul rug na die onderwyser gesit het en in my gesigveld was) betrokke geraak het in informele gesprekke wat nie verband gehou het met die les nie. Sommige van hierdie groepe leerders het hul ook besig gehou met die volvoering van ander vakke se tuiswerk opdragte. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan die feit dat die onderwyser op een plek (reg voor in die klas) stelling ingeneem het vir die oorgroote meerderheid van die onderrigtyd. Hierdie aksie het beslis 'n demper geplaas op onderwyser-leerder interaksie. o Omdat die onderwyser hoofsaaklik op die oordra van die lesinhoud (leuensvaardigheds kennis) fokus, skep dit weinig geleenthede waar leerders tydens die les bewus gemaak word of selfs die geleentheid gebied word oor die integrasie tussen kennis, waardes en vaardighede wat die impak van negatiewe sosiale- en omgewingskwessies te verminder. 			
<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheds kennis, waardes en vaardighede?</p>	<p>Die onderwyser is sterk handboekgebonde en daarom is dit moeilik om hier 'n oordeel te fel. Alhoewel daar telkenmale na sy eie leef-ervarings verwys word, blyk sodanige verduidelikings baie oppervlakkig te wees. Ook versuim die onderwyser om sosiale en omgewingsverantwoordelikheds kennis, waardes en vaardighede te kontekstualiseer. Groepwerk was nie deel van hierdie onderwyser se onderrig-en-leerstrategie nie.</p>			
<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wysees te leer?</p>	<p>Deurdadig dat die onderwyser sterk handboek gebonde is dui dit daarop dat hy nie didakties onderlê is om die sistemiese verbande tussen konsepte uit te lig nie.</p>			
<ul style="list-style-type: none"> o Vraagstellings: <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 	<ul style="list-style-type: none"> o Die vier kommunikasie vrae wat gestel was, was oppervlakkig geformuleer met geen didaktiese onderbou nie. Die feit dat leerders nie die vrae na wense beantwoord nie, maak dit moeilik om vas te stel of hulle die betekenisvolheid van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vir hulself begryp. Die gevolg is dat daar nie baie op terugvoering gefokus was nie. o Geen voldoende wagtyd. Leerders word nie uitgenooi om krities te dink oor die vraag wat gestel word nie. Onderwyser beantwoord meestal sy eie vrae. 			

Afloopfase	<p>o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede?</p> <p>o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder?</p>		<p>o Informele assessering deur die voltooiing van 'n handboek aktiwiteit. Die onderwyser het geïnteresseerd in die klas se beweging of selfs vrae gevra om seker te maak of leerders die aktiwiteitsvrae verstaan nie. Sommige leerders (veral diegene wat baie na aan my gesit het) het die situasie uitgebyg deur tuiswerkopdragte van ander vakkies (veral Engels) te doen. Op die oog af is dit dus te betwyfel of hierdie assesseringstrategie enige waarde toevoeg tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikhede.</p> <p>o Die betekenisvolheid van die aktiwiteit aan die einde van die afdeling sosiale kwessies in hul voorgestreepte leerderwerkboeke hou geen waarde in vir leerders nie. Omdat sommige leerders nie hul leerderwerkboeke byderhand het nie, ontstaan die volgende twee vrae naamlik 1) watter versekering bestaan dat sodanige aktiwiteit getalpe leer (kennis, waardes en vaardighede) rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikhede by die groep leerders bevorder en 2) word leerders bewus van hul pligsbesef rondom sosiale kwessies? Volgens my bied die aktiwiteit (wat geïnteresseerd aan leerders verduidelik is nie) geen dieptegang aan die ontleding en verduideliking van sosiale kwessies nie. Dit wil voorkom dat hierdie aktiwiteit aan leerders gegee word om hulle besig te hou. Die volgende veldnota inskrywing was gemaak rondom tuiswerkopdragte / opvolgaktiwiteite: <i>Dit kom voor dat die onderwyser sy belangstelling in die les verloor het. Daar is min stimulasie (beide aan die kant van die onderwyser en leerders); leerders moet besig gehou word tot aan die einde van die periode. Die oënskynlike frustrasie wat te bespeur word, word dus vervang met die voltooiing van 'n handboek aktiwiteit. Deurdadig sommige leerders nie voorgestreepte leerderwerkboeke byderhand gehad het nie het beslis daartoe gelei dat hulle hul besig begin hou het met die voltooiing van tuiswerkopdragte van ander meer belangrike vakkies soos Engels. (Veldnota 1: 06/05).</i></p>
-------------------	--	--	--

Sub-kategorie inhoud	Niet bereid	Bereid	Goed	Uitstekend
<p>Inleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale omgewingsverantwoordelikeheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	✓			
<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) deur h' toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	✓			
<p>Onderrig- en leerfase</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid vooropstel? 	✓			
<p>Waargenome klaskamerpraktiek (Lesevaluering): LES TWEE Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid Lesonderwerp: Eenheid 1.2: Sosiale kwessies met 'n negatiewe uitwerking (armoede, behuisingstekort, werkloosheid en korrupsie) Datum: 13 Mei 2014</p>				
<ul style="list-style-type: none"> o In my veldnota beskryf ek my tweede ervaring met hierdie onderwyser se klaskamerpraktieke as volg: <i>Dit kom voor dat hy 'n sterk onderwyserreerde onderrig- en leerbenadering tot lewensvaardighedsopvoeding aanhang. Die oordra van kennis (met weinige beklemtoning van waardes en vaardighede) vorm die kern in sy benadering tot lewensvaardighedsopvoeding (Veldnota 2: 1305)</i> o Die duidelike uitspel van lesdoelwitte aan die begin van hierdie les was afwesig. 				
<p>Die handboekgebondenheid van die onderwyser veroorsaak dat daar grootliks konsentreer word op 'n leesingsmetode waar die oordra van vaste feite belangrik was.</p>				
<p>Groepwerk was nie deel van hierdie onderwyser se onderrig- en leerstrategie nie.</p>				
<ul style="list-style-type: none"> o Die onderwyser se interaksie met sy leerders is telkens gekontroleer deurdat hulle vermaan was om stil te bly en aandag te skenk. Onder sulke heersende omstandighede het leerders oorwegend passief verkeer en meestal as luisteraars opgetree. Sommige in my gesigsveld het ook as gefrustreerd voorgekom en eerder hul Wiskunde aktiwiteite voltooi. o Kennisbevordering (wat deel uitmaak van behaviorisme). As navorsers is ek daarvan oortuig dat leerders onder omstandighede waar hulle gevra word om stil te wees hulle nie voorberei word om die verband tussen kennis, waardes en vaardighede in te sien nie. 				

Aftlooptase	<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheds kennis, waardes en vaardighede?</p>	<p>✓</p>	<p>Gedurende hierdie les word dit weer eens getoon dat dié onderwyser sterk leun op die direkte onderrigmetode en handboek. Dit skep die vermoede dat hy nie baie selfvertroue het wanneer die handboek nie oop is voor hom nie. Hierdie onderwyser se vaakkennis oor die onderwerpe wat behandel word (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede) nie na wense nie juis vanweë die feit dat daar te swaar gesteun word op die handboek met die gevolg dat die oordra van kennis meer geroetineerd voorkom. Omdat daar meer gebokus word op kennisname is daar weinig sprake van geleentheid wat aan leerders voorsien word om h verband te bou tussen kennis, waardes en vaardighede. Hierdie situasie waar daar weinig geleentheid geskep word vir leerder terugvoering mag veroorsaak dat hierdie onderwyser nie daarvan bewus mag wees van leerder wanbegrippe interme van die bevordering van lewensvaardighedskennis, -waardes en -vaardighede nie (sien, byvoorbeeld, Killen, 2010:130).</p> <p>Hierdie onderwyser se handboek gebondenheid dui daarop dat hy nie didakties onderlé is om die sistemiese verbande tussen konsepte uit te lig nie.</p> <p>Leerders verkeer passief en ontvang die leerstof van die deelnemer wat in beheer is van die klas.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Die enkele kommunikasie vrae wat wel gestel was, was meestal geslote vrae met die gevolg dat leerder response ingeperk word tot h enkele kennisfeit. Hierdie enkele vrae was ook meestal lae-orde kognitiewe vrae wat van leerders verwag het om kennis te herroep. Die manier van vraagstellings was ook meestal liniêr (van die bevoegde persoon). Wanneer daar gelet word na hierdie onderwyser se onderwysloopbaan wat oor meer as twee dekaades strek is ek as navorsers is ek van mening dat hierdie passiewe vraag-en-antwoordmetode deel vorm van sy tradisionele manier van onderrig gee. o Aangesien daar meestal gekonsentreer was op die oordra van fakte kennis soos vervat in die handboek, was daar geen sprake van terugvoering nie. o Omdat daar geen tuswerkopdragte aan die einde van die periode aan leerders voorgelê is nie, kan daar geen kommentaar gelewer word oor enige assesseringstrategie. o Omdat geen samevatting en afsluiting wat as belangrike elemente van enige les beskou word (Killen, 2010:334) plaasgevind gevind het nie, is dit te betwyfel of die verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) enigins h blywende impak sal hê op leerdergedrag. Hierdie argument sluit aan by my opmerking dat leerders met die lui van die siriene hul tasse gegryp het en sonder om te groet die klas inderhaas verlaat het vir hul Wiskunde toets.
	<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyse te leer?</p>	<p>✓</p>	
	<p>o Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikhede? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 	<p>✓</p>	
	<p>o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede?</p> <p>o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder?</p>	<p>✓</p>	

DEELNEMER DD

Inleiding	Sub-kategorie inhoud	Nie bevredigend	Bevredigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktyk (Lesevaluering): LES EEN</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 1: Sosiale- en omgewingskwessies met 'n negatiewe effek (armoede, behuisingstekorte, werkloosheid)</p> <p>Eenheid Datum: 16 Mei 2014</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	✓				<ul style="list-style-type: none"> o Reg vanuit die stanspoor het hierdie onderwyser sitplek in geneem by die tafel met die opdrag aan leerders om hul voorgeskrewe handboeke (Via Afrika. Lewensoriëntering graad 10) uit te haal vanwaar daar onmiddellik direk vanuit die handboek begin lees was. o Die duidelike uitspel van lesdoelwitte aan die begin van hierdie les was afwesig.
Onderrig- en leertase	<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur 'n toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: o bevoordeeld vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? 	✓				<p>Die handboek en 'n lesingmetode (wat deel uitmaak van behavorisme) word deurgaans gebruik met hier en daar die beklemtoning van belangrike feite. Ook kom hierdie onderwyser onvoorbereid voor deurdat leerders gevra word om op een oomblik na een spesifieke bladsy te blaai en daarna weer skielik gevra word om na 'n ander te blaai. Hierna word leerders in groepe verdeel met geen spesifieke rolvervullings nie. 'n Opdrag met drie onderafdelings word aan hulle gegee: 1) Dink aan 'n gemeenskapsprojek waarin julle belangstel en hoekom? 2) Dink aan manier hoe julle dit gaan uitvoer en 3) Wie gaan julle befonds? Leerders word letterlik bewus gemaak dat hul net twee minute het om hierdie uitgebreide opdrag te voltooi. Geen duidelike riglyne sowel as geen assesseringskriteria was aan leerders uitgespel nie met die gevolg dat hul terugvoering oor hierdie opdrag geensins effektief was nie. Die afwesigheid van onderwyser begeleiding was oor die algemeen opmerklik. Gemeet aan hierdie leemtes word die afleiding gemaak dat die onderwyser se poging rakende dié imprompto aktiwiteit wat aan leerders gegee was geensins bevorderend tot gehalte onderlig vir hierdie lesonderwerpe nie. Hierdie aanname word gebaseer op Killen (2010:162) se opmerking dat een gepasde fokus vraag aan leerders gestel moet word vir die aanmoediging van suksesvolle dialoog.</p>
						<ul style="list-style-type: none"> o Alhoewel leerders gevra was om in groepe te werk wat geensins goed beplan was nie, word 'n oënskynlike illusie geskep dat die klaskameratmosfeer leerderdeelname bevorder. o Interaksie tussen onderwyser en leerders sowel as leerders onderling word gekortwiek word deur die beklemtoning van tyd.

Aftoefrase	<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheds kennis, waardes en vaardighede?</p>	✓	<p>Die feit dat daar heelwat op die handboek gesteun word en dat die onderrig- en leeraktiwiteit nie sistematies, logies en volgens 'n beplande manier geskied nie wat as voorvereistes beskou word effektiewe onderrig en leer (Baastable, 2014:13) sal ek deur dit wat ek met hierdie observasie sessie beleef het sê dat die onderwyser nie oor die vermoë beskik om onderwerpe rakende negatiewe sosiale- en omgewingskwessies op 'n betekenisvolle en relevante manier aan sy leerders te ontsluit nie.</p>
	<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?</p>	✓	<p>Deurdat die onderwyser sterk handboek gebonde is dui dit daarop dat hy nie didakties onderlé is om die sistemiese verbande tussen konsepte uit te lig nie.</p>
<p>o Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikhede? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 	<p>o Geen vraagstellings.</p> <p>o Afgesien daarvan dat geen vraagstellings deel gevorm het van hierdie les nie was daar ook geen terugvoering gegee op leerders se pogings rakende hul impromto opdrag nie.</p>	✓	<p>Behalwe vir die impromto leerder aktiwiteit waardeur hulle hul opinies moes lig was leerders oor die algemeen passiewe luisteraars.</p>
<p>o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede?</p> <p>o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelik aanspreek deur toepaslike huiswerkopdrage/opvolgaktiwiteite bevorder?</p>	<p>o Geen konsolidering en geen huiswerkopdrage/opvolgaktiwiteite was aan leerders gegee nie. Leerders het hulle self verdaag nadat die siriene afgesgaan het wat die einde van die sessie aangedui het.</p>	✓	

DEELNEMER EE

<p style="text-align: center;">Waargenome klaskamerpraktik (Lesevaluering): LES EEN</p> <p style="text-align: center;">Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeid</p> <p style="text-align: center;">Lesonderwerp: Eenheid 1: Negatiewe sosiale en omgewingskwessies (sosiale en omgewingsongeregtigheid, geweld en korrupsie)</p> <p style="text-align: center;">Datum: 15 Mei 2014</p>	Uitkend	Goed	Bevredigend	Nie bevredigend
<ul style="list-style-type: none"> o Die rede waarom sosiale en omgewingsverantwoordelikeid binne een hoofstuk behandel word, word deur 'n lesingmetode (wat deel uitmaak van behavouurisme) aan leerders verduidelik. Selfs die onderlinge verband tussen hierdie twee konsepte word aan leerders uitgespel. Hierdeur word die moontlikeid van 'n vals persepsie dat hierdie twee aangeleenthede (sosiale- en omgewingsaangeleenthede) geensins enigiets met mekaar te doen het nie uitgeskatel. o Daar word onmiddellik met die les begin. 			^	<p style="text-align: center;">Sub-kategorie inhoud</p> <ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte?
<p>Hierdie lesaanbieding was aangevul met kommunikasie vraagstellings om te bepaal of leerders bewys is van soortgelyke sosiale- en omgewingsongeregtighede in die gemeenskap waar hulle leef. Dit was duidelik dat hierdie onderwyser voortdurend poog om negatiewe sosiale- en omgewingskwessies aan die hand van bekende voorbeelde uit leerders se leefwêreld gebruik om die betekenis en relevansie van sodanige begrippe aan leerders te verduidelik. Hierdeur gee hierdie hy erkenning aan leerders se voorkennis deur te beweeg van die bekende na die onbekende (Nel, 2014:8) deur hulle die plaaslik bekende omgewing (SA, DBO, 2011a.4) te integreer met sy onderrig- en leerpraktik. Ook word die skryfboord doeltreffend aangewend deurdat leerders se antwoorde op hulle baie geordeerde wyse daarop uitgele word; leerders hoor nie net van negatiewe sosiale en omgewingskwessies nie maar kan dit ook skriftelik waarnaem. Die negatiewe effekte van elk van hierdie sosiale en omgewingskwessies word ook duidelik uitgespel aan leerders. Dit is duidelik dat kennisname (noem) nie net belangrike is nie maar dat die uitwerking van sodanige kwessies ook verstaan moet word. Die onderlinge sistemiese verband tussen hierdie negatiewe sosiale- en omgewingskwessies was ook aan leerders uitgespel.</p>			^	<ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevredigend vir leerderdeelname? o bevredigend vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeid vooropstel?
<ul style="list-style-type: none"> o 'n Ontspanne atmosfeer en goeie dissipline word handhaaf. Soos reeds gemeld voel die leerders vry om hul menings uit te spreek. o Die feit dat alledaagse sosiale- en omgewingskwessies in leerders se leefomgewing aangespreek word en hulle deur die onderwyser aangemoedig word om daaroor te besin (meta-kognisie) dui daarop dat dit hier nie net gaan om blote feite kennis(memoriserings) nie maar om dieper te dink om negatiewe effekte en hoe hulle (leerders) hulle bydrae (bv. deur waarde gedrewe oordele) kan maak om hierdie negatiewe effekte te minimaliseer deur waardige optrede. Hier word die skryfboord goed geïntereer deur positiewe gedragshandlinge daarop uit te sluit. 			^	

<p>Arloofrase</p>	<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p> <p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wysees te leer?</p> <p>Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? <p>Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p> <p>Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede bevordert deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevordert?</p>	<p>√</p>	<p>As navorsers is ek oortuig dat die onderwyser oor 'n goeie begrip beskik van wat sosiale- en omgewingsongeregtighede behels en daarom word aanvaar dat sy kundigheid op hierdie gebied bydra tot die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, begrip en vaardighede by leerders. In Leemte wat egter te bespeur was, is dat daar geen interaktiewe kommunikasie tussen leerders aangemoedig was nie.</p> <p>Alhoewel leerders minimale tyd gegun word om hul eie (huidige) begrip te toon oor byvoorbeeld sosiale- en omgewingsongeregtighede, word hulle ondersteun in hul pogings. Waar vanbegrippe wel te bespeur was oor byvoorbeeld 'aktiwisme' / 'aktiwis' word leerders gehelp om hul eie denkvaardighede (sone van proksimale ontwikkeling) te verbreed. In hierdie geval word daar uitstekend gebruik gemaak van stimulerende voorbeelde vanuit die leerder se leefomgewing waarmee hulle bekend is.</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Alhoewel vraagstelling deur hierdie onderwyser as 'n belangrike deel van die lesaanbieding beskou word is dit glad nie kommunikatief nie omdat leerders slegs antwoorde verskaf op vrae wat aan hulle gestel was. Hierdie kommunikasie vraagstellings word dan ook gebruik om vas te stel of leerders bepaalde gedragshandlinge (waardes en vaardighede) kan noem wat moontlik die negatiewe uitwerking van sosiale- en omgewingskwessies kan minimaliseer. o Onmiddellik. Hierdie terugvoering word in sommige gevalle aangeval deur notas op die skryfbord aan te bring. o Die tipe assesseringsvrae wat leerders uit hul voorgestreepte handboek moet voltooi (sien Rooth et al., 2011:127) bevat assesseringsvrae soos 'wat', 'watter', 'verduidelik' en 'gee 'n voorbeeld' wat op vlak 1 en 2 van van Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, & Wittrock (2001 :66-88) se taksonomie. Hierdie aksiewoorde bots net die leerder se kennisvlakke. o Aangesien geen konsolidering en of begeleiding / ondersteuning plaasgevind het nie kan daar vanuit 'n pedagogiese oogpunt geredeneer word dat hierdie assesserings oefening (wat nie gemerk hoef te word nie) weinig voordele sal inhou vir leerders.
-------------------	---	----------	--	--

Inleiding	Sub-kategorie inhoud	Nie Bevredigend	Bevredigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome Klaskamerpraktijk (Lesevaluering): LES TWEE</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 2: Sosiale aangeleenthede en hul negatiewe effekte (korrupsie)</p> <p>Datum: 22 Mei 2014</p>
	<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	√				<ul style="list-style-type: none"> o Leerders word verwys na hul leerderwerkboeke vanwaar die onderwerp aan hulle bekend gestel word. o Daar word onmiddellik met die les begin.
Onderrig- en leerrase	<p>Word nuwe leereinhoude (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur h toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? <p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p> <p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyse te leer?</p>	√				<p>h Lesingmetode (wat deel uitmaak van behawiorisme) waar vaste inhoude direk aan leerders voorgelees word vanuit hul leerderwerkboeke. Die onderwyser en nie die leerders nie gee betekenis aan die leerinhoud wat van leerders passiewe luisteraars maak. Kommunikasie tussen leerders in die vorm van groep aktiwiteite was nie ter sprake nie.</p> <p>Geen aktiewe leergeleenthede was geskep nie. Leerders was passiewe luisteraars.</p> <p>Hierdie onderwyser beskik oor die didaktiese agtergrond vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met verantwoordelike optrede. Daar word verwys na die Departement van Binnelandse Sake en die ongeruimthede rondom korrupsie. Hierna word dit deurgestrek na leerders se vlak met die verwysing van enkele korrupsie voorvalle in die Pocheftroom / Tlokwe munisipaliteit. Die leerte wat ontstaan was dat leerders se voorkennis nie erken was nie.</p> <p>Kern notas word op die skryfbord aangebring wat opgevolg word deur die direkte voorlees van voorbeelde uit leerderwerkboeke.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> o Vraagstellings: o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikeid? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? 	√	Geen vraagstellings was gestel oor hierdie lesonderwerp nie.
Aflooptfase	<ul style="list-style-type: none"> o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeid? o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aanspreek deur toepasslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 	√	<ul style="list-style-type: none"> o Omdat leerders net gevra was om die oefening in hul leerderwerkboek te voltooi was dit moeilik om vas te stel of hierdie aktiwiteit formeel- of in-formeel geassesseer sal word. o Geen konsolidering en begeleiding / ondersteuning oor die oefening wat leerders in hul leerderwerkboeke (Rooth <i>et al.</i>, 2011:130) moet voltooi nie.

DEELNEMER FF

Sub-kategorie inhoud	Nie bevredigend	Bevredigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktijk (Lesevaluering): LES EEN & TWEE</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid</p> <p>Lesonderwerpe: Eertheid 1: Negatiewe sosiale en omgewingskwessies (sosiale en omgewingsongeregtigheid, geweld en korrupsie) X 2</p> <p>Datum: 14 Mei 2014</p>
<p>Inleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? <input type="radio"/> Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Die handboek word vanuit die staanspoor gebruik om hierdie inleidende les tot sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid aan leerders bekend te stel. <input type="radio"/> Nee.
<p>Word nuwe leerinhoud (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid) deur 'n toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	<p>✓</p>				<p>Die ondervyser het deurlopend tydens die aanbieding van dié les gesteen op die voorgestreepte handboek. Die bekendstelling van begrippe soos armoede, omgewings- en sosiale ongeregtigheid, geweld en misdaad was letterlik vanuit die handboek aan leerders voorgelees. Hier en daar was probeer om sodanige begrippe in verband te bring met die omgewing waarin leerders leef. Die sistemiese verband tussen hierdie begrippe was nie aan leerders verduidelik nie. Geleenthede was nie geskep vir die ontwikkeling van leerders se kritiese- en kreatiewe denke nie. Groepwerk, 'n leerstrategie wat kommunikasie tussen leerders bevorder, was nie deel van hierdie deelnemer se onderrig- en leerpraktijk nie.</p> <p>Deurdadig ondervyser sterk handboek gebonde is dié dit daarop dat hierdie deelnemer nie didakties onderlé is om die sistemiese verbande tussen konsepte uit te lig nie.</p>
<p>Onderrig- en leerrase</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> bevordelik vir leerderdeelname? <input type="radio"/> bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid vooropstel? 	<p>✓</p>				<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Die onderrigbenadering en strategieë wat hierdie deelnemer gebruik het skep 'n leeromgewing wat leerders weinig gestimuleer het om hul opinies te lig. <input type="radio"/> Omdat die leeromgewing in die meeste gevalle nie bevordelik was vir leerderdeelname nie kom ek as navorsers tot die slotsom dat leerders die betekenis en relevansie van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis wat hulle via die ondervyser bekom het op intellektuele vlak mag verstaan maar die uitleef van gepaardgaande waarde oordel in hul leefwêreld met sy talle uitdagings van sosiale- en omgewingsverantwoordelikeheid mag afskeep.

<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p>	<p>✓</p>	<p>Alhoewel hierdie onderwyser oor die algemeen handboek georiënteerd was, was daar wel tekens te bespeur waar hy oppervlakkig verwy's het na plaaslike sosiale- en omgewingsgeregtighede wat aansluit by leerders se voorkennis. Die nadeel was egter dat leerders nie voldoende geleentheid ontvang het om hul sienswyse oor sosiale- en omgewingsgeregtighede vanuit hul omgewing te lig nie.</p>
<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?</p>	<p>✓</p>	<p>Meestal nie. Leerders is passiewe luisteraars wat inligting aangaande sosiale en omgewingsgeregtighede van hierdie onderwyser 'ontvang'. Hiervan is die volgende vrae wat voortdurend aan leerders in beide klasgroepe gestel was gestel was tipiese voorbeelde dat hierdie deelnemer in beheer is van sy klas: <i>Do you understand? Do you agree?</i></p>
<p>o Vraagstellings:</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelike? o In watter formaat vind terugvoer op leerder reaksie plaas? 	<p>✓</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Die feit dat vrae aan die hele klas gestel word, lei daartoe dat min of meer dieselfde groepe leerders antwoorde bied. Hierdie tendens was veral opvallend vir beide klasgroepe. In hierdie geval is dit moeilik om vas te stel of almal in die klas die relevansie en betekenis rondom die bevordering van kennis (asook waardes en vaardighede) met betrekking tot sosiale en omgewingsgeregtighede verstaan. o Felik geen. Nadat lede van hierdie groepe leerders hul antwoorde gegee het word daar voortgegaan met die onderwerpe.
<p>Altoopfrase</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike? o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aanspreek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 	<p>✓</p>	<p>Behalwe dat daar geen konsolidering was nie was dit ook opvallend dat geen tuiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite gegee was om vas te stel of leerders die afgehandelde werk verstaan al dan nie. Die verskoning wat vir hierdie toestand aangevoer word was dat die een stel leerderwerkboeke veiliger is in sy besit omdat dit hom die versekering gee dat daar genoeg boeke is vir die volgende klasgroep.</p>

DEELNEMER GG

Sub-kategorie inhoud	Nie bevestigend	Bevestigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktijk (Lesevaluering): LES EEN</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 1: Inleiding tot sosiale en omgewingskwaliteits (armoede, geweld en die verbintenisse tot omgewings- en sosiale ongeregtighede)</p> <p>Datum: 12 Mei 2014</p>
<p>Inleiding</p> <ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	✓				<p>Leiders se belangstelling in die onderwerp word deur hulle gebruik van vraagstellings. Die onderwyser verwys ook deur hulle na die vorige les waar gesondheidskwaliteits aangespreek was.</p> <p>Alhoewel leerders mag weet dat hierdie les handel oor verskeie sosiale en omgewingsgeregtighedskwaliteits vanweë die feit dat hulle hul handboeke voor hulle op het, word die lesdoelwitte nie duidelik aan hulle uitgespreek nie.</p>
<p>Onderlig- en leerfase</p> <ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikeheid vooropstel? 	✓				<p>Lesingmetode (wat deel uitmaak van behawiorisme) en kommunikasie vroeë waar dit van leerders verwag word om kennis te weergee. Alhoewel daar voortdurend vanuit die handboek gewerk word, word die sosiale- en omgewingskwaliteits wat daarin verskyn met leerders se leefomgewing geïntegreer. Armoede, gesondheidsangeregtighede en die onwetende storting van vullis word deur hulle as voorbeelde uitgewys wat toon dat die konteksrealiteite van leerders inaggeneem word. Ook word hier aansluiting gevind by die LO Beleidsdokument naamlik die begroning van kennis in die kind se plaaslik, bekende konteks (SA, DBC, 2011a.4). Wat opvallend is, is dat daar ook deur hulle na die Suid-Afrikaanse Grondwet verwys word wanneer sosiale- en omgewingsgeregtighedskwaliteits in leerders se leefomgewing (hul plaaslik, bekende konteks) uitgewys word. Die leerlinge wat waargeneem is dat daar geen geleentheids geskep word vir die ontwikkeling van kritiese en kreatiewe denke nie; groepspele was nie deel van hierdie deelname se onderrig- en leerpraktijk nie.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Die onderwyser is werklik in beheer van haar klas. Goede dissipline en leerders reageer goed op haar vraagstellings. Leerders word op die naam genoem voordat die vraag gestel word; hulle interessante metode wat leerders feitlik forseer om aandag te skenk. o Die onderwyser se ingesteldheid teenoor leerders, die manier waarop vroeë aan leerders gestel word, die aanmoediging om iets te sê en die wagtyd wat toegelaat word om na hul opinies te luister oor die negatiewe impak van sosiale- en omgewingskwaliteits besik myns insiens ook die potensiaal om leerders te laat besef dat kennis en bepaalde waardes (bv. omgee) nodig is om die impak van negatiewe sosiale- en omgewingsvraagstukke wat in hul leefomgewing (die plaaslik, bekende konteks) voorkom te hernoew. 	✓				

Aflooptase	<p>Is die onderwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p> <p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyses te leer?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Vraagstellings: <ul style="list-style-type: none"> o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelike? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas? o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelike? o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aanspreek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder? 	✓	<p>Alhoewel daar deurgaans na die handboek verwys was daar wel geleentheid te bespeur dat sy vertrou is met die bevordering van bepaalde kennis-inhoude en waardes rondom daardie sosiale- en omgewingskwessies wat nadelig mag inwerk op leerders se lewens. As navorsers is ek oortuig dat sommige van hierdie graad 10 leerders presies weet wat met sosiale- en omgewingsgeregtigheid, die negatiewe invloed daarvan bedoel word en wat hul konstitusionele regte rakende hierdie kwessies is.</p> <p>Meestal nie. Leerders word dwing om met die onderriggever te kommunikeer wat daarop neerkom dat hulle sal konsentreer op dit wat hulle vanuit die handboek en van hul onderwyser geleer het. In Afleiding wat op grond hiervan gemaak kan word is dat leerders in 'n gemaakte omgewing waar die gee van die 'regte' antwoorde as goeie prestasie beoordeel kan word.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Vraagstellings het geen kommunikasie tussen die onderwyser en die leerders uitgelok nie. Leerders het slegs die vroeë antwoord wat aan hulle gestel was. o Nie genoeg tyd word gegee aan leerders om hul mening te lig nie met die gevolg dat klasmaats nie die geleentheid kry om na terugvoering te luister nie. Dit is egter jammer dat leerders nie gevra word om te reageer op mekaar se opinies nie, dit was merendeels 'n monoloog tussen leerders en die onderwyser. o Vir die eerste keer gebruik hierdie deelnemer die skryfbord waarop die spesifieke twee aktiwiteite en ooreenstemmende bladsynommers aangedui word. Leerders word vermaan om stil te bly en te konsentreer op die voltooiing van hierdie aktiwiteite omdat hulle genoeg tyd tot hul beskikking het. Hierdie aksie maak dit moeilik om te bepaal of die aktiwiteit formeel- of in-formeel geassesseer word. o Geen konsolidering vind plaas aan die einde van die les nie. 'n Kritisiese ontleding van die aktiwiteit in die leerderwerkboek (Rooth, Seshoka, Steenkamp & Mahuluhulu, 2011:127) dui daarop dat daar net gekonsentreer word op vlak 1 en 2 van Anderson <i>et al.</i> (2001:66-88) se kognitiewe vlakke. Tipes assesseringsvrae is onder meer 'verduidelik', 'gee' en 'wat beteken'; hoofsaaklik die herroeping van informasie wat in die handboek vervat word.
------------	---	---	---

Sub-kategorie inhoud	Nie Bevreidigend	Bevreidigend	Goed	Uitstekend	<p>Waargenome klaskamerpraktik (Lesevaluering): LES TWEE</p> <p>Tema: Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid</p> <p>Lesonderwerp: Eenheid 2: Sosiale kwessies en hul negatiewe effekte (armoede, behuisingstekorte, werkloosheid)</p> <p>Datum: 15 Mei 2014</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Word leerders se belangstelling gewek rondom sosiale en omgewingsverantwoordelikheid? o Word leerders visueel of mondelings ingelig oor die lesdoelwitte? 	√				<ul style="list-style-type: none"> o Leerders word verwys na hul leerderwerkbouke vanwaar die onderwerp aan hulle voorgestel word. o Nee.
<p>Word nuwe leereinhoude (in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid) deur h toepaslike onderrig- en leerstrategie vir leerders ontsluit?</p>	√				<p>Die handboek speel weereens 'n sentrale rol met die onderrig van hierdie lesonderwerpe. Voorbeelde vanuit die handboek word wel met leerders se leefomgewing in verbinding gebring. Alhoewel hierdie verbinding baie oppervlakkig is, word leerders se voorkennis tog in aggeneem. Kommunikasie tussen leerders word nie bevorder nie.</p>
<ul style="list-style-type: none"> o Is die klaskamer atmosfeer: <ul style="list-style-type: none"> o bevordelik vir leerderdeelname? o bevordelik vir kennis, waardes en vaardighede wat sosiale en omgewingsverantwoordelikheid vooropstel? 	√				<ul style="list-style-type: none"> o Ondervwyser se ingesteldheid teenoor leerders is van so 'n aard dat hulle tog die vrymoedigheid het om op haar vroe te reageer. o Leerders se kennis rakende negatiewe sosiale- en omgewingskwessies is bevredigend. Soos reeds aangedui speel die ondervwyser se ingesteldheid teenoor leerders hier 'n groot rol. Die manier waarop vroe aan leerders gestel word, die aanmoediging om iets te sê en die wagtyd wat toegelaat word om na hul opinies te luister rakende die negatiewe impak van sosiale- en omgewingskwessies beskik myns insiens oor die potensiaal om leerders te laat beseef dat kennis en bepaalde waardes (bv. omgee) nodig is om die impak van negatiewe sosiale- en omgewingsvraagstukke wat in hul leefomgewing (die plaaslik, bekende konteks) voorkom te heroorweeg.
<p>Is die ondervwyser se kundigheid ten opsigte van die lesonderwerp voldoende vir die bevordering van sosiale en omgewingsverantwoordelike kennis, waardes en vaardighede?</p>	√				<p>Afgesien van haar handboekgebondenheid verbind sy deurgaans negatiewe sosiale- en omgewingskwessies wat in leerders se leefomgewing envaar word met hul konstitusionele regte. Dit het getoon dat die deelnemer kon antispieer dat leerders deur 'n verwysing na die plaaslik, bekende konteks negatiewe effekte van 'n sosiale- en omgewingsomgewing beter sal verstaan. Hierdeur is dit dan moontlik vir haar om aan leerders te toon dat kennis alleen nie genoeg is om sodanige probleme aan te kan spreek nie; waardes en vaardighede kan nie verontagsaam word nie.</p>
<p>Bied die les geleentheid aan leerders om op verskillende wyse te leer?</p>	√				<p>Soos reeds verduidelik was dit opvallend dat leerders met haar eerste les net gereageer het wanneer daar vroe oor hul omgewing aan hulle gestel was; andersins was leerders gemaklik om te sit en luister.</p>

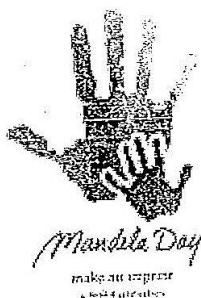
<p>o Aftoefase</p>	<p>o Vraagstellings: o Is vraagstellings gerig tot die bevordering van kennis, waardes en vaardighede wat verband hou met sosiale en omgewingsverantwoordelikhede? o In watter formaat vind terugvoering op leerder reaksie plaas?</p> <p>o Is die assesseringstrategie wat vir die lesonderwerp aangewend word geskik vir die bevordering van kennis, waardes en vaardighede in die konteks van sosiale en omgewingsverantwoordelikhede?</p> <p>o Word die vaslegging van verworwe kennis (insluitende waardes en vaardighede) wat sosiale en omgewingsverantwoordelike aanspreek, deur toepaslike huiswerkopdragte/opvolgaktiwiteite bevorder?</p>	<p>√</p>	<p>o Die interaksie met die leerders deur vraagstellings is geensins kommutatief nie. Leerders beantwoord slegs vrae wat aan hulle gestel word.</p> <p>o Soos reeds verduidelik met haar eerste les probeer hierdie onderwyser die terugvoering op leerders se vraagstellings so gou moontlik gee; soms baie oppervlakkig.</p> <p>o Leerders word slegs gevra om aktiviteit 1 (Rooth <i>et al.</i>, 2011:128-129) in hul voorgestreepte handboeke te voltooi. Hierdie aksie maak dit moeilik om te bepaal of die aktiviteit formeel- of in-formeel geassesseer word.</p> <p>o In Kritiese ontleding van die handboek aktiwiteite waarmee leerders hul besig bevat assesseringsvrae wat streek oor vlak 1, 2 en 5 van Anderson <i>et al.</i> (2001:66-88) se taksonomie van kognitiewe vlakke. Behalwe vir assesseringsvrae soos 'wat', 'beskryf', 'hoeveel' en 'watter' verwag die oop aksiewoord 'krities evalueer' (wat die onderwyser se akademiese bystand verwag) van leerders om dieper te dink as net die veergee van kennis. Alhoewel hierdie aktiviteit oor die potensiaal beskik om nie net die reproduksie van feitekennis te beklemtoon nie, was daar geen konsolidering asook begeleiding rond leerderaktiwiteite nie. Die opdrag was net 'voltooi die aktiviteit in jul handboeke' waarop sy stelling langs my kom inneem het. Myns insiens gaan dit net weer daaroor om leerders besig te hou vir die res van die periode.</p>
---------------------------	--	----------	---

BYLAAG F

Taak 3 : Sosiale en omgewingsverantwoordelikheid

TAAK 3: SOSIALE EN OMGEWINGSVERANTWOORDELIKHEID

'MAAK ELKE DAG MANDELA DAG !'



Op 1 Julie is die verjaardag van Nelson Mandela, die eerste president van 'n demokratiese Suid-Afrika. Na aanleiding van die sukses van sy 90-jarige verjaardagvieringe in Londen se Hyde Park, is daar besluit om sy verjaardag jaarliks met 'n spesiale dag te herdenk om sy merkwaardige bydrae en die van sy welsynsorganisasies te erken. Deur 'n Mandela Dag in te stel, kan die bydraes wat hy gemaak het,, wêreldwyd gevier en voortgesit word. Daarom het die Verenigde Nasies in November 2009, 18 Julie as Nelson Mandela Internasionale Dag verklaar. Die dag vra dat individue wêreldwyd die verantwoordelikheid moet aanvaar om die wêreld in 'n beter plek te omskep ; stap vir stap, 'n bietjie op 'n keer, soos Nelson Mandela gedoen het.

Mandela Dag is nie veronderstel om 'n publieke vakansiedag te wees nie, maar eerder om die nalatenskap van Nelson Mandela se waardes van vrywillige werk en gemeenskapsdiens te bevorder.

Mandela Dag is 'n globale oproep tot aksie omdat elke individu die mag het om die wêreld te verander en 'n impak te kan maak daar waar hy/sy hom/haar bevind

Die Mandela Dag motto is:

"Nelson Mandela het 67 jaar lank vir sosiale geregtigheid geveg. Jy kan begin deur 'n verskil te maak deur 67 minute van jou tyd te gebruik om sosiale ongeregtigheid aan te spreek.

Neem aksie. Bring verandering teweeg. Maak elke dag Mandela Dag.

"Ons kan die wêreld verander en dit 'n beter plek maak. Dis in jou hande om die verskil te maak." Nelson Mandela (2009)

http://www.nelsonmandela.org/mandeladay/67_ways.html

INSTRUKSIES AAN LEERERS

Skryf 'n opstel van 4-5 bladsye oor die volgende kontemporêre, sosiale vraagstukke

- GEBREK AAN BASIESE DIENSTE
- VOEDSELSEKURITEIT

Die volgende sub-opskrifte moet in die opstel bespreek word :

1.1 Inleiding:

- Definieer elkeen van die bogenoemde sosiale vraagstukke. (8)

1.2 Faktore wat tot die vraagstukke kan aanleiding gee :

- Identifiseer en beskryf drie faktore wat tot elk van die sosiale vraagstukke kan aanleiding gee. $6 \times 2 = (12)$

1.3 Die impak van die sosiale vraagstukke

- Krities analiseer die impak van elk van die sosiale vraagstukke op gemeenskappe plaaslik en wêreldwyd. (10)

1.4. Plan om die sosiale vraagstukke aan te spreek / op te los

- Stel 'n Plan Van Aksie op om die sosiale vraagstukke aan te spreek.

Die plan moet die volgende aandui :

- Hoe gaan jy die vraagstukke in jou gemeenskap aanspreek – jy moet met duidelik geformuleerde, werkbare idees na vore kom.
- Waar en wanneer gaan die aksieplan uitgevoer word
- Watter hulpbronne gaan jy benodig, en hoe gaan jy dit bekom
- Hoe gaan die uitvoering van die plan gemonitor word. (35)

1.5 Slot

- Bestudeer jou plan van aksie en skryf die kennis, vaardighede en waardes neer wat jy uit die projek geleer het. (10)

1.6. Sluit die volgende aspekte by jou taak in :

- a) Dekblad met naam van leerder, klasgroep, datum.
- b) Omvattende inhoudsopgawe (opskrifte, sub-opskrifte en bladsynommers)
- c) Bibliografie.
- d) Die taak moet gebind / vasgekram wees.
- e) Datum van inhandiging (5)

RUBRIEK VIR DIE ASSESSERING VAN TAAK 3, LEWENSORIENTERING GRAAD 10

1.1 Inleiding: Definieer elk van die kontemporêre sosiale vraagstukke			
0-1	2	3	4
Geen / irrelevante definisie van gebrek aan basiese dienste	Relevante definisie van gebrek aan basiese dienste	Goeie definisie van gebrek aan basiese dienste	Goeie definisie van gebrek aan basiese dienste
0-1	2	3	4
Geen / irrelevante definisie van voedselsekuriteit	Relevante definisie van voedselsekuriteit	Goeie definisie van voedselsekuriteit	Uitstekende definisie van voedselsekuriteit
1.2 Faktore wat aanleiding gee tot die sosiale vraagstukke. Identifiseer en beskryf DRIE faktore wat tot elk van die sosiale vraagstukke aanleiding gee.			
0-2	3	4	5-6
Nie instaat om faktore te identifiseer wat aanleiding gee tot gebrek aan basiese dienste nie en die beskrywing van die faktore is vaag en irrelevant.	Identifiseer faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan basiese dienste en die beskrywing van die faktore is relevant.	Identifiseer relevante, goed-omskryfde faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan basiese dienste met 'n gedetailleerde beskrywing van die faktore	Identifiseer relevante, goed-omskryfde faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan basiese dienste met 'n uitstekende, omvattende beskrywing van die faktore.
0-2	3	4	5-6
Nie instaat om faktore te identifiseer wat aanleiding gee tot gebrek aan voedselsekuriteit nie en die beskrywing van die faktore is vaag en irrelevant.	Identifiseer faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan voedselsekuriteit en die beskrywing van die faktore is relevant.	Identifiseer relevante, goed-omskryfde faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan voedselsekuriteit met 'n gedetailleerde beskrywing van die faktore	Identifiseer relevante, goed-omskryfde faktore wat aanleiding gee tot gebrek aan voedselsekuriteit met 'n uitstekende, omvattende beskrywing van die faktore.
1.3 Die impak van die kontemporêre sosiale vraagstukke op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd			
0-1	2	3	4-5
Beperkte beskrywing van die impak van die gebrek aan basiese dienste op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd.	Relevante beskrywing van die impak van die gebrek aan basiese dienste op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd	Goeie beskrywing van die impak van die gebrek aan basiese dienste op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd	Uitstekende en omvattende beskrywing van die impak van die gebrek aan basiese dienste op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd
0-1	2	3	4-5
Beperkte beskrywing van die impak van voedselsekuriteit op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd	Relevante beskrywing van die impak van voedselsekuriteit op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd	Goeie beskrywing van die impak van voedselsekuriteit op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd	Uitstekende en omvattende beskrywing van die impak van voedselsekuriteit op plaaslike gemeenskappe en gemeenskappe wêreldwyd

1.4. Aksieplan om die kontemporêre, sosiale vraagstukke aan te spreek:			
➤ Hoe gaan jy die sosiale vraagstukke aanspreek – 'n gedetailleerde beskrywing word verwag			
0-2	3-4	5-7	8-10
Swak / beperkte beskrywing van hoe die sosiale vraagstukke aangespreek gaan word.	Toereikende beskrywing van hoe die sosiale vraagstukke aangespreek gaan word.	Goeie beskrywing van hoe die sosiale vraagstukke aangespreek gaan word.	Uitstekende beskrywing van hoe die sosiale vraagstukke aangespreek gaan word.
0-2	3-4	5-7	8-10
➤ Waar en wanneer gaan die aksieplan uitgevoer word			
Die venue/plek is nie aangedui nie en swak tydsbeplanning is gedoen	Die venue / plek is aangedui. Toereikende tydsbeplanning is gedoen.	Die venue / plek is aangedui. Goeie tydsbeplanning is gedoen.	Die venue /plek is aangedui. Uitstekende aanduiding is gegee oor wanneer die beplande stappe in die aksieplan uitgevoer gaan word . Die rooster is duidelik en spesifiek.
➤ Watter hulpbronne word benodig en hoe gaan dit bekom word			
0-1	2	3	4-5
Verskaf 'n ontoereikende hulpbron lys en aanduiding van hoe dit bekom gaan word	Verskaf 'n toereikende hulpbron lys en duidelike aanduiding van hoe dit bekom gaan word	Verskaf 'n goeie hulpbron lys en gedetailleerde aanduiding van hoe dit bekom gaan word	Verskaf 'n uitstekende hulpbron lys en uitsonderlike aanduiding van hoe dit bekom gaan word
➤ Verduidelik hoe die uitvoering van die aksieplan gemonitor gaan word			
0-2	3-4	5-7	8-10
Verskaf 'n beperkte verduidelik vir die monitering van die plan	Verskaf 'n toereikende verduidelik vir die monitering van die plan	Verskaf 'n goeie verduidelik vir die monitering van die plan	Verskaf 'n uitstekende verduidelik vir die monitering van die plan
1.5. Slot / samevatting : Bestudeer jou plan van aksie en skryf die kennis, vaardighede en waardes neer wat jy uit die projek geleer het:			
0-2	3-4	5-7	8-10
Swak samevatting van die kennis, vaardighede en waardes wat tydens die taak geleer is.	Toereikende samevatting van die vaardighede en waardes wat tydens die taak geleer is.	Goeie samevatting van die kennis, vaardighede en waardes wat tydens die taak geleer is.	Uitstekende en omvattende samevatting van die kennis, vaardighede en waardes wat tydens die taak geleer is.
1.6. Dié taak is ingehandig en voldoen aan die volgende kriteria :			
a) Dekblad met leerder se naam, klasgroep en datum is aangeheg	1		
b) Omvattende inhoudsopgawe (opskrifte, sub-opskrifte en bladsynommers)	1		
c) Bibliografie.	1		
d) Taak is netjies gebind	1		
e) Taak is betyds ingehandig	1		
TOTAL			80 :

BYLAAG G

Verklaring : taalversorging

Rita van Wyk

*Taalpraktisyn / Language Practitioner
Afrikaans – Engels / English – Afrikaans*

084 5484177
rievara@mweb.co.za

~~~~~

#### VERKLARING

2015-06-26

Hiermee verklaar ek, die ondergetekende, dat ek verantwoordelik was vir die taalversorging van die verhandeling:

Die fasilitering van sosiale en omgewingsverantwoordelikheid binne lewensoriëntering deur omgewingsopvoeding, deur P A Swarts.

*M. J. van Wyk*

M J VAN WYK

BA (Unisa)  
Gevorderde Diploma in Vertaling en Tolking Cum Laude (UVS)  
Geakkrediteerde lid van die SA Vertalersinstituut  
SATI-lidmaatskapnr. 1000687

~~~~~

BYLAAG H

Verklaring : nasien van bronnelys

Gerrit Dekkerstraat 1
POTCHEFSTROOM
2531
15 April 2015

Mnr. Pieter Swarts
Noordwes-Universiteit
Vanderbijlpark

VERKLARING: NASIEN VAN BRONNELYS

Hiermee verklaar die ondergetekende dat hy die Bronnelys vir die D-studie van mnr. Pieter Swarts volgens die nuutste voorskrifte van die Senaat van die Noordwes-Universiteit tegnies nagesien en versorg het.

Die uwe



Prof CJH LESSING