

Die Effektiviteit van die Lewensoriënteringsprogram Volgens 'n Groep Suid-Afrikaanse Onderwysers – Ruimte vir Verbetering?

Prof. J.L. van der Walt & Dr. J. de Klerk

Synopsis

The Effectiveness of the Life Orientation Programme According to a Group of South African Teachers – Room for Improvement?

An analysis of the documentation published by the South African Department of Education regarding the Learning Area Life Orientation reveals that this Programme has been conceived to form part and parcel of the pedagogical programme of schools. In view of this, a questionnaire was developed by means of which the effectiveness of the teaching and learning in this Learning Area could be determined. From the responses to the items in the questionnaire it was clear that respondents felt that elements with pedagogical significance included in the current Programme were important and that learners needed to be exposed to them. A disturbing finding, however, was that the respondents questioned the effectiveness of the Programme in their own schools. In doing so, they clearly pointed a finger at themselves, but also at the Department of Education. The latter should have ensured that the teachers were adequately prepared for the Programme before its introduction in schools. At least five other conditions have also to be met before teaching and learning in the Learning Area will become optimal: teachers have to understand that Life Orientation is a form of education in the broadest sense, and that it forms part of the pedagogical task of the school; teachers also require a more profound understanding of what 'effectiveness' entails; they also need to understand that 'more effective teaching' amounts to a

better mastery of the didactics of the Learning Area, and lastly, teachers need to hone their skills to adapt better to constantly changing conditions in schools – they should be able to manage change better.

1. Inleiding en probleemstelling

In die *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)* vir grade R tot 9, in 2001 deur die nasionale onderwysdepartement gepubliseer, word 'n hele afdeling (p. 12 tot 14) afgestaan aan die rubriek *The kind of learner that is envisaged*. Volgens die opstellers van die HNKV moet die onderwysstelsel, nadat 'n leerder 10 jaar lank in die *algemene onderwys- en opleidingsfase* op die skoolbanke gesit het, die volgende met die leerder bereik het. In die eerste plek moet die leerder die waardes van sosiale geregtigheid, gelykheid, billikheid, menswaardigheid, lewe, sosiale geregtigheid (*equity*) en demokrasie geïnternaliseer het. Hierdie waardes is nie net belangrik vir die persoonlike ontwikkeling van die leerder nie, maar ook vir die bou van 'n nuwe Suid-Afrikaanse nasionale identiteit. Om hierdie waardes by die leerder tuis te bring, moet die inhoude van agt leerareas bemeester word. Die bemeestering van hierdie leerareas is veronderstel om te lei tot die bereiking van 10 uitkomst(e) (p. 13). Dit is duidelik dat hierdie uitkomst(e) dwars-oor die agt leerareas lê, en hulle bereiking dus in die bemeestering van almal nagestreef behoort te word (Carl & De Klerk, 2001: 21).

'n Ontleding van die 10 uitkomst(e) toon dat veral die volgende op die terrein van die leerarea Lewensoriëntering lê en dat hulle bereiking doelbewus in hierdie leerarea nagestreef behoort te word. Die leerder moet in staat wees om te kan aanpas by 'n steeds veranderende omgewing, en moet beseft dat die mens se begrip van sy omwêreld voortdurend uitgedaag en getoets word deur die omgewing, en dat hy of sy dus voortdurend moet verander en groei (uitkoms 3). Verder moet die leerder in verskillende kontekste probleme kan oplos (uitkoms 4), toerekenbaarheid (*accountability*) kan aanvaar as 'n verantwoordelike landsburger (uitkoms 6), met ander kan saamwerk, en tyd op 'n sinvolle en effektiewe manier kan bestee (uitkoms 7). Hy/sy moet ook eerbied toon vir die fundamentele menseregte-beginsels, vir die inter-afhanklikheid van mense onderling en van hulle omgewing (uitkoms 8). Hierbenewens moet die leerder toegerus wees om die geestelike, fisiese, emosionele, materiële en intellektuele uitdagings van die samelewing die hoof te kan bied (uitkoms 9). Die Departement van Onderwys (2002a: 5) vat voorgaande soos volg saam: "The focus is the development of self-in-society. The Learning Area's vision of individual growth is part of an effort to create a democratic society, a productive economy and an improved quality of life."

Hoe om hierdie uitkomst(e) in die bestek van die leerarea Lewensoriëntering te kan bereik, word in die HNKV (grade R tot 9, 2001: 63 e.v.) en die Riglyndokument oor die leerarea (Dept van Onderwys, 2002a) in besonderhede uiteengesit.

'n Ontleding van die HNKV en van die Riglyndokument toon dat die opstellers daarvan, in die besonder diegene wat vir die leerarea Lewensoriëntering gekurrikuleer het, hoë eise aan die Lewensoriëntering-onderwysers van Suid-Afrika stel. In die lig hiervan het die vraag ontstaan wat onderwysers in die leerarea Lewensoriëntering se persepsies is van dit wat in die leerarea Lewensoriëntering in skole bereik moet word, en hoe effektief dit inderdaad in die praktyk bereik word. Om vas te stel wat hulle persepsies oor hierdie sake is, is 'n empiriese ondersoek in 2003 uitgevoer. In hierdie artikel word oor enkele fasette van die ondersoek verslag gedoen, en dan verder besin oor 'n ernstige tekortkoming wat onderwysers self in die onderrig in die leerarea Lewensoriëntering uitgewys het. Ten eerste word die empiriese ontwerp verduidelik; daarna word die relevante bevindings gegee en bespreek. Hierna vind 'n prinsipiële besinning oor 'n kommerwekkende bevinding plaas. Die besinning word met 'n algemene gevolgtrekking afgesluit.

2. Die empiriese navorsingsontwerp

2.1 Die vraelys

Met die oog op die empiriese ondersoek is daar in 2003, op grond van erkende teoretiese insigte oor die leerarea Lewensoriëntering asook op grond van wat die onderwysowerheid van Suid-Afrika oor hierdie leerarea gepubliseer het in die HNKV van 2001 en in die Riglyndokument (2002a), 'n vraelys opgestel. Die doel van die toepassing van die vraelys was om te bepaal wat die persepsies oor aspekte van die leerarea was van onderwysers wat in daardie stadium (2003) in die openbare skole werksaam was in die leerarea.

Die vraelys het bestaan uit 47 items, en was soos volg gestruktureer. Item 1 het probeer peil of die respondent 'n lewensoriënteringopvoeder was of 'n ander onderwyser wat terloops ook met verantwoordelikhede in hierdie leerarea vertrou is. Item 2 het vasgestel in watter provinsie die respondent hom of haar bevind het. Item 3 het die naam van die skool gevra, en item 4 die dorp of die stad waarin die skool geleë is. Item 5 het bepaal waar die skool geleë is: stad of platteland. Item 6 het bepaal of die respondent in 'n hoër- of 'n laerskool werk. Item 7 het vasgestel of Lewensoriëntering wel formeel in die skool aangebied word as leerarea. Item 8 het die effektiwiteit van die onderwys in die leerarea probeer peil. Items 9 en 10

het gehandel oor die leerinhoude wat gebruik word. Item 11 het probeer peil of die leerinhoude effektief was of nie. Item 12 het probeer vasstel of die skool van ondersteuningsdienste gebruik maak in die aanbieding van die leerarea. Op items 13 tot 18, en items 27 tot 47 moes die respondent telkens respondeer op 'n Likert-tipe vyfpuntskaal op 'n stelling wat gemaak is oor Lewensoriëntering. Die skaal het gestrek vanaf 1 (onbelangrik) tot 5 (uiters belangrik). Voorbeelde van die stellings is: Hoe belangrik beskou u die volgende kernelemente van die lewensoriënteringsprogram: 'Die programinhoud van die leerarea is gebaseer op waardes' (item 27); 'Dit bevorder leerders se liggaamlike gesondheid en fiksheid' (item 44). Items 19 tot 26 probeer inligting bekom oor diverse verbandhoudende aangeleenthede.

Omdat hierdie vraelys omvattende inligting oor heelwat fasette van die Lewensoriënteringsleerarea probeer bekom het, word in die verslag hieronder slegs teruggeslag oor bevindinge wat regstreeks te doen het met die Lewensoriënteringsprogram as opvoedende onderwys-aktiwiteit in skole, en die effektiwiteit daarvan.

2.2 Steekproefneming en toepassing

In 2003 toe die vraelys onder onderwyser-respondente toegepas moes word, is verskeie opsies oorweeg met betrekking tot die aanwending van veldwerkers. Omdat die opleiding van veldwerkers¹ tydrowend en koste-intensief sou wees, is besluit om gebruik te maak van 'n aanbod van die Verenigende Christen-studentevereniging (die VCSV), gesetel in Stellenbosch, dat van sy personeel gebruik gemaak kon word as veldwerkers. Omdat hierdie personeel daaglik by jeugwerk in die skole betrokke is, was dit nie nodig om hulle oor die aard en doel van die leerarea op te lei nie. Hulle moes slegs opleiding kry in die toepassing van die vraelys.

Ten tye van die toepassing van die vraelys was die personeel van VCSV aktief in vyf van Suid-Afrika se nege provinsies, te wete die Wes- en Oos-Kaap, die Vrystaat, Gauteng en Mpumalanga betrokke, maar hulle werksprogramme het nie alle skole in hierdie vyf provinsies ingesluit nie. Die versoek aan die veldwerkers was om die lewensoriënterings-onderwysers, en ook ander onderwysers wat by die onderrig van hierdie soort leerinhoude betrokke was, in die skole waar die veldwerkers in elk geval werksaam was, te betrek by die beantwoording van die vraelys. Die bevindinge van hierdie ondersoek is gevolglik gebaseer op 'n *gerief-likheidssteekproef (convenient sample)*.

1 Persone wat die vraelys in die skole by die onderwysers moes gaan toepas.

Hierdie soort steekproefneming, wat ook bekend staan as ‘toevallige steekproefneming’ maak geen aanspraak op verteenwoordigendheid van die een of ander populasie nie. In so ’n steekproef word gebruik gemaak van die response van respondente wat gereidelik bereikbaar en beskikbaar is² (Leedy & Ormrod, 2005: 206). Indien ’n mens vanuit die resultate van só ’n steekproef na alle lewensoriënteringsonderwysers, byvoorbeeld in ’n provinsie of selfs die hele land, sou probeer veralgemeen, sou die veralgemening nie geldig wees nie. Sorg word derhalwe in die bespreking van die resultate getref om uitsprake te maak wat slegs betrekking het op die lewensoriënterings- en ander onderwysers (n = 84) in die Wes- (n = 10), die Oos-Kaap (n = 20), die Vrystaat (n = 10), Gauteng (n = 36) en in Mpumalanga (n = 8) wat wel die vraelyste ingevul het.³

Dit dien verder vermeld te word dat die steekproef kleur-, taal- (onderrigmedium-) en geslagblind was. Vir die doel van die ondersoek was dit slegs belangrik wat die betrokke respondente se persepsies oor die hantering van die leerarea Lewensoriëntering in hulle skole was.

2.3 Geldigheid en betroubaarheid

In die samestelling van die vraelys is gesorg vir konstruk-, inhouds- en gesigsgeldigheid (Wiersma, 1986: 291, 292; Jaeger, 1988: 326; Leedy & Ormrod, 2005: 92). Om dit te bereik is ten eerste sorg gedra dat die items in die vraelys gebaseer is op erkende teorie oor die leerarea Lewensoriëntering, opvoeding, onderwys en vorming. Ten tweede het drie opvoedkundiges onafhanklik van mekaar die vraelys beoordeel en tot die gevolgtrekking gekom dat dit wel items bevat waaruit geldige afleidings gemaak kan word oor die persepsies van die opvoeders oor die aanbieding van die leerarea en die effektiwiteit daarvan (Breakwell, Hammond & Fife-Shaw, 1995: 205 e.v.; Leedy & Ormrod, 2005: 93). Om die betroubaarheid van die instrument te bepaal is Cronbach se alpha as betroubaarheidskoëffisiënt bereken (Wiersma, 1986: 288). ’n Koëffisiënt van .84 vir veelkeuse-items 13 tot 18, en .95 vir veelkeuse-items 23 tot 47 het na vore gekom, wat in albei gevalle bevredigend is.

2 Die steekproef is dus tegelyk die bereikbare populasie (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1981: 90), of die ‘sampled population’, dit wil sê die populasie wat wel in die steekproef ingesluit was (Cain, 1972: 44; vgl. ook Babbie & Mouton, 2004: 170).

3 Die moontlikheid bestaan wel dat dit wat ten opsigte van hierdie 84 respondente bevind is, minstens *simptomaties* van die aanbieding van die lewensoriënteringsprogram in Suid-Afrika mag wees.

4 Sogenaamde ‘interrater reliability’.

2.4 Verwerking van die data

Die vraelyste is ontleed, en die roudata (frekwensies) is deur die statistiese konsultasiediens van 'n universiteit verwerk ten einde die volgende te verkry: Cronbach se alpha-koëffisiënt (betroubaarheidskoëffisiënt) asook die frekwensies en persentasies wat op die betrokke onderwyser-respondente betrekking gehad het.

Omdat die steekproef nie verteenwoordigend van enige populasie is nie, en die bevindinge dus net betrekking het op die 84 respondente in die steekproef self, is geen inferensiële statistiek gebruik nie. In die rapportering van die data hieronder word ook sorg gedra om slegs afleidings te maak wat op die verkreeë steekproef betrekking het; geen veralgemening tot ander populasies is moontlik nie.

3. Bevindinge

Die bereikbare populasie het bestaan uit 84 respondente, waarvan 49 onderwysers was wat hulself bestempel het as voltydse Lewensoriënteringsonderwysers, en die ander 35 was ander onderwysers wat op die een of ander manier met verantwoordelikhede in die aanbieding van die leerarea getaak is. Soos hierbo aangedui, was hulle in 2003 werksaam in vyf van die nege provinsies van Suid-Afrika. Verder was 38% van hulle werksaam in hoërskole, en die res in laerskole. 34% van die skole is in die platteland, 31% in voorstedelike, middel- tot hoë inkomste gebiede, 34% in voorstedelike lae inkomste gebiede, en die res in middestedelike gebiede. Verreweg die meeste (95%) van die skole bied Lewensoriëntering as program aan.

Die respondente se mening is ook getoets oor die effektiwiteit van die aanbieding van die lewensoriënteringsprogram in hulle skole (vgl. tabel 2 hieronder).

Verreweg die meeste respondente het geoordeel dat die volgende opvoedkundige aspekte van die program⁵ 'belangrik' tot 'uiters belangrik' is:

Tabel 1: Response op items met opvallende pedagogiese betekenis

| Item | Kern | 1F | 2F | 3F | 4F | 5F | 4+5% | Geen respons |
|------|--|----|----|----|----|----|-------|--------------|
| 18 | Deurlopende ondersteuning vir Lewensoriënteringsonderwysers word verskaf | 0 | 3 | 11 | 16 | 53 | 83.13 | 1 |
| 27 | Die programinhoud is gebaseer op waardes | 0 | 0 | 7 | 11 | 59 | 90.90 | 7 |

5 Soos voorheen opgemerk, word slegs verwys na items wat met die probleemstelling te maak het, hier bespreek. Items wat met ander fasette van die Lewensoriën-

| | | | | | | | | |
|----|--|---|---|----|-----|----|--------|----|
| 28 | Waardes in die program is nie in stryd met geloofs-groep-waardes nie | 1 | 2 | 8 | 22 | 41 | 85.13 | 10 |
| 29 | Die program is toeganklik vir alle leerders | 0 | 0 | 11 | 20§ | 46 | 85.71 | 7 |
| 32 | Leerders word voorberei vir die realiteite van SA | 0 | 0 | 5 | 10 | 63 | 93.58 | 6 |
| 33 | Die program bied toerusting vir selfhandhawing en beginselvastheid | 0 | 0 | 9 | 13 | 55 | 88.31 | 7 |
| 34 | Die program bevorder goeie burgerskap | 0 | 0 | 9 | 17 | 50 | 88.15 | 8 |
| 35 | Die program berei voor vir die werksplek in 'n globale mark | 1 | 1 | 8 | 12 | 55 | 87.01 | 7 |
| 39 | Die program bevorder verdraagsaamheid en respek vir verskille | 0 | 0 | 5 | 13 | 59 | 93.50 | 7 |
| 40 | Leerders met gestremdhede word ingesluit | 1 | 1 | 13 | 18 | 42 | 80.00 | 9 |
| 41 | Die program bied uitdagings aan begaafde leerders | 0 | 0 | 7 | 13 | 54 | 191.89 | 10 |
| 42 | Die program ontwikkel noodsaaklike vaardighede | 0 | 1 | 7 | 5 | 64 | 89.61 | 7 |
| 43 | Die program bied hulp aan leerders in persoonlike ontwikkeling | 0 | 0 | 6 | 11 | 60 | 92.20 | 7 |
| 44 | Die program bevorder leerders se liggaamlike gesondheid en fiksheid | 0 | 1 | 7 | 17 | 48 | 84.41 | 7 |
| 45 | Die program bevorder gesonde interpersoonlike verhoudinge | 0 | 1 | 6 | 9 | 61 | 90.90 | 7 |
| 46 | Die program bied geleentheid aan leerders om hulle potensiaal maksimaal te benut | 0 | 0 | 5 | 11 | 61 | 93.50 | 7 |
| 47 | Die program help leerders om ingeligte besluite te kan neem oor seks / VIGS / dwelms | 0 | 1 | 6 | 10 | 59 | 90.78 | 8 |

teringsprogram te doen het, word nie aan die orde gestel nie. 1F-5F verwys na die frekwensies wat op elke item aangeteken is. 4+5% verwys na die totaal vir response 4 (belangrik) en 5 (uiters belangrik), uitgedruk in persentasie van die werklike response.

Op item 8 (Hoe doeltreffend beskou u die Lewensoriënteringsprogram / -lesse?) het die respondente soos volg gereageer:

Tabel 2: Persepsies van respondente oor die effektiwiteit van programaanbieding

| Uiters doeltreffend | Gemiddeld, maar daar is ruimte vir verbetering | Onder-gemiddeld; ons weet regtig nie hoe om die program aan te bied nie | Glad nie na wense nie | Geen respons |
|---------------------|--|---|-----------------------|--------------|
| <i>Frekw.</i> 24 | 49 | 7 | 0 | 4 |
| <i>Persent.</i> 30 | 61.00 | 8.75 | 0.00 | 0.25 |

4. Bespreking van die bevindinge

Die meeste van die bevindinge was, uit 'n pedagogiese gesigspunt, nie eintlik verrassend nie. 'n Mens kon, in die lig van dit wat in afdeling 1 hierbo beredeneer is, verwag dat die grootste persentasie van professionele opvoeders soos onderwysers (uiterste) belangrikheid aan die verskillende elemente of aspekte van Lewensoriëntering wat in kolom 2 van die eerste tabel hierbo genoem is, sou heg. Lewensoriëntering is, soos in die inleiding (1 hierbo) aangetoon is, per slot van rekening 'n pedagogiese ingreep in die lewens van leerders in die konteks van skole, en is in die lig hiervan sonder meer belangrik⁶. Oor die bevindinge betreffende items 18 tot 47 hoef dus geen verdere bespreking gevoer te word nie.

Die response op item 8 is egter kommerwekkend. Die feit dat verreweg die grootste persentasie (69.75%, vgl. tabel 2) van die respondente gemeen het dat die aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram nie effektief is nie, stem 'n mens tot kommer, juis weens die feit dat hierbo aangetoon is dat hierdie program in die hart van die opvoedende onderwysprogram van die skool lê. Hierdie bevinding lei 'n mens tot die gevolgtrekking dat die oorgrote meerderheid van die respondente meen dat *in die skole waar hulle self werksaam is, alles nie pluis is met die aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram nie*. In 'n sin is hierdie

6 Die feit dat die respondente nie heeltemal só gunstig gereageer het op item 40 nie, naamlik die eis dat ook vir gestremdes voorsiening gemaak moet word, laat die wenkbroue lig.

bevinding eintlik 'n aanklag van hierdie groep onderwysers teen hulself en hulle eie insig in die werk wat hulle aan die doen is in klaskamers en skole, maar ook 'n aanklag teen hulle werkgewer wat hulle nie toereikend vir die taak toegerus het nie. Hierdie bevinding dui ook moontlik op 'n gaping tussen dit wat die nasionale onderwysdepartement beleidmatig as ideaal gestel het, en die realiteit van dit wat in klaskamers moontlik is en inderdaad gebeur.

Hierdie gevolgtrekking vorm die tema van die laaste deel van hierdie artikel. Die vraag wat aan die orde gestel moet word, is: Op welke maniere kan die aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram *deur hierdie betrokke groep onderwysers (die respondente)* self verbeter, meer effektief gemaak word? Wat behoort hierdie groep onderwysers, en ook ander wat dieselfde waarneming in verband met hulle werk as Lewensoriënteringsonderwysers in skole maak, of gemaak het, in gedagte te hou in hulle pogings om die program meer effektief aan te bied?

5. Effektiewer aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram

Die term 'effektiwiteit' verwys na die vermoë om die gewenste resultate te lewer (Collins Concise Dictionary, 1995: 455). Die 'effektiwiteit van 'n program' verwys gevolglik na die mate waarin die program self, asook die aanbieders daarvan, daarin slaag om die gestelde oogmerke of doelwitte daarvan te bereik.⁷

Die meer effektiewe aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram hang van die nakoming van minstens vyf voorwaardes af:

- 'n Besef deur die aanbieder/onderwyser dat Lewensoriëntering 'n vorm van opvoeding is.
- 'n Besef deur die aanbieder/onderwyser dat Lewensoriëntering 'n integrale deel van die skool se totale opvoedende onderwysprogram is.
- Beter begrip by die aanbieder/onderwyser vir wat met 'effektiwiteit' bedoel word.
- Verdiepte insig by die aanbieder/onderwyser in die feit dat 'effektiewer aanbieding' 'didaktiese opskerping' impliseer.

⁷ Daar is ook ander terme met soortgelyke betekenis. In Engels vind 'n mens dat 'effectiveness, efficiency, efficacy' soms as uitruilbaar beskou word. In Afrikaans word 'doeltreffendheid' soms as 'n sinoniem vir 'effektiwiteit' beskou. Die hoofrede waarom 'effektiwiteit' in hierdie artikel verkies word, is omdat dit 'n bekende term is in die sogenaamde 'school effectiveness research', wat besig is om te ontwikkel tot 'n nuwe dissipline in die opvoedkunde.

- Verbeterde vermoë van die aanbieder/opvoeder om, gegewe die heersende omstandighede, verandering effektief te kan bestuur.

Aan elkeen van hierdie voorwaardes word enkele besinnende gedagtes afgestaan.

5.1 Lewensoriëntering is 'n vorm van opvoeding

Die opmerking is reeds in deel 1. hierbo gemaak dat Lewensoriëntering, in die terme waarin dit in die HNKV (2001) omskryf is, niks anders as opvoeding is nie. Dit is uit die volgende kort omskrywing van die wese van die leerarea sowel as die doel daarvan (Departement van Onderwys, grade R tot 9, 2001: 63 e.v.) duidelik dat Lewensoriëntering as leerarea in die kern van die opvoedende onderwys in die skole staan:

The phrase life orientation captures the essence of what this Learning Area aims to achieve. It guides and prepares learners for life and its possibilities. Life Orientation equips learners for meaningful and successful living in a rapidly changing and transforming society.

Life Orientation is central to the all-round development of learners. It is concerned with the social, personal, intellectual, emotional, spiritual and physical growth of learners, as well as the way in which these facets are interrelated. The central focus is the development of self-in-society. The Learning Area's vision of individual growth is located within the quest for a democratic society, a productive economy and improved quality of life.

Life Orientation aims to empower learners to use their talents to achieve their full physical, spiritual, intellectual, personal, emotional and social potential. They will develop the skills to relate positively and make a contribution to family, community and society while practising the values of non-racism and non-sexism. They will learn to exercise their constitutional rights and responsibilities, to respect the rights of others and to appreciate cultural diversity and different belief systems. Life Orientation will further assist learners to make informed, morally responsible and accountable decisions regarding their health and environment. These are all life skills that will assist learners to respond to and cope with challenges, while playing an active and productive role in the economy and society (Departement van Onderwys, 2001: 63 - 64).

Hierdie aanhaling lig twee sake uit. In die eerste plek is dit duidelik dat wat in hierdie leerarea moet gebeur inderdaad *opvoedend* van aard moet

wees. Wat op hierdie bladsye van die HNKV verwoord is, voldoen aan die omskrywing van opvoeding wat Van Rensburg, Landman en Bodenstien (1994: 172) as ‘opvoeding’ beskryf:

Opvoeding is die bemoeienis van ’n opvoeder met ’n kind as hulpverlening op sy weg na volwassenheid. Opvoeding word dan beskryf as ’n doelbewuste, doelgerigte bemoeienis van ’n volwassene met ’n nie-volwassene om hom/haar selfstandig te maak.

Dit klop ook met Schoeman (1975: 75) se bondige definisie van opvoeding as ‘die opvoedingsbemoeienisse van die mondig persoon (opvoeder) met die onmondige of mondigwordende (opvoedeling)’.

Die HNKV se opvatting van opvoedende onderwys klop voorts met dit wat normaalweg verstaan word as opvoeding in ’n liberaal-demokratiese samelewing. Die grondliggende gedagte in so ’n samelewing is dat elke leerder toegerus moet word met die vaardighede en die bekwaamhede om sy of haar eie doelstellings in die lewe te formuleer (en hulle nie op hom of haar te laat afdwing nie), en ook om die nodige kennis op te bou – want om waarlik vry en outonoom (selfbepalend) te wees, het ’n mens ’n goeie begrip nodig van al die opsies wat vir jou beskikbaar is. ’n Mens moet ook ’n goeie kennis hê van die sosiale wêreld waarin jy sulke opsies moet uitoefen (Honderich, 2005: 231; vgl. ook Ebersöhn & Eloff, 2003: 9).

In die tweede plek, soos wat Honderich (2005: 231) tereg uitwys, is dit een ding om algemene stellings te maak oor wat met opvoedende onderwys in ’n liberaal-demokratiese samelewing bereik moet word. Dit is egter ’n probleem om hierdie algemene stellings met besondere inhoud te vul. ’n Mens kan hierdie probleem aan die hand van die Christelike lewensvisie toelig. Wat behoort die plek van ’n volwasse Christen in ’n liberaal-demokratiese samelewing, in ’n regstaat, te wees? Hoe verstaan ’n Christen die fundamentele regte van die mens in die lig van die Bybel? Hoe sien die Christen die samelewing en sy plek daarin? Opvoeding, merk Schoeman (1975: 80) op, is die begeleiding van opvoedlinge tot die aanvaarding van ’n bepaalde norm- of waardesisteem. Die opstellers van die HNKV het sodanige invulling egter nie as hulle taak beskou nie; desondanks bly dit ’n taak op die agenda van elke opvoeder, insluitende elke onderwyser wat in die leerarea Lewensoriëntering bedrywig is met die opvoedende onderwys.

Om effektief en sinvol te wees, moet opvoeding op die een of ander manier lewensbeskoulik gevul wees. Van Brummelen (1993: 174 - 175) skryf tereg dat geen kurrikulum lewensbeskoulik neutraal is nie. Hy

vervolg: 'Value-free education does not exist; indeed, 'value-free' and 'education' are contradictory terms (to educate means 'to lead out', and leading out is always done in a certain direction).' Om hierdie rede weerspieël die praktyk van Lewensoriëntering die opvattinge en die oortuigings van die aanbieder of onderwyser – wat altyd in die een of ander lewensopvatting gewortel is. Wat onderwysers dus ook al doen in die klaskamer, al die besluite wat hulle neem in verband met die aanbieding van die leerinhoud is op die een of ander manier gebaseer op en gegrond in hulle onderliggende geloof in wat hulle meen in die lewe in die algemeen, en wat vir hulle leerders (opvoedlinge) in die besonder, belangrik is. Die somtotaal van al sulke gegronde of gefundeerde besluite is 'n weerspieëling van hulle onderskeie lewensbeskouings of -opvattinge. Wat onderwysers dus doen in die Lewensoriënteringsprogram verraaï wat hulle lewensopvatting, hulle lewensfilosofie en hulle oortuiginge is in verband met die opvoedingswerk wat hulle aan die verrig is.

Om die Lewensoriënteringsprogram effektiewer te maak, moet daar gevolglik twee vorme van verdiepte insig by die onderwyser teenwoordig wees: (a) dat Lewensoriëntering 'n vorm van opvoeding is, dat dit dus in wese toerustend van aard moet wees, en (b) dat hierdie toerustende handeling nie lewensbeskoulik 'leeg' of 'neutraal' is of kan wees nie. Vanuit 'n reformatoriese perspektief kan 'n mens nie anders nie as om met Van Dyk (1993: 155 e.v.) saam te stem dat opvoeding neerkom op die begeleiding van die leerder tot diens aan en van God, tot die ontplooiing van die leerder se godgegewe potensiaal, en tot die in staatstelling van die leerder (as opvoedeling) om God en sy naaste lief te hê, te dien en te eer. Met hierdie drie begrippe vat Van Dyk die vormende eienskappe van die opvoedende onderwyshandeling saam.

Indien die Lewensoriëntering-onderwyser nie oor insig in hierdie drievoudige aard en taak van opvoedende onderwys – in hierdie geval vanuit reformatoriese perspektief gestel – beskik nie, sal sy bemoeienis met die leerders oneffektief bly. Dit sal dan steeds beperk bly tot die bemeestering van oppervlakkige gegewens en vaardighede, en nooit die diepgang van insigvolle opvoedende onderwys bereik nie.

5.2 Lewensoriëntering is 'n deel van die skool se totale opvoedende onderwysprogram

Die effektiwiteit van die aanbieding van die Lewensoriënteringsprogram kan ook verhoog word indien die betrokke onderwysers (die bereikbare populasie oor wie se persepsies hierbo gerapporteer is) besef dat hierdie program deel vorm van die totale opvoedende onderwyspoging van die

skool/skole waarin hulle werk. Die Lewensoriënteringsprogram is geen addendum wat bloot tot die ander, ‘belangriker’, skoolvakke toegevoeg mag word nie. Dit behoort, met ander woorde, nie aan onderwysers toevertrou te word wat nog ‘oop lesure’ op hulle roosters het nie; dit moet altyd aan spesialiste toevertrou word.⁸ Sulke spesialiste moet eerstens voldoen aan die voorwaarde in 5.1 hierbo bespreek: hulle moet beseft dat die aanbieding van die program inderdaad opvoedingswerk, dit wil sê toerustingswerk met die leerders is.

Hulle moet egter daarby ook verstaan dat dit ’n integreerende deel vorm van die totale opvoedende onderwyspoging van die skool. Om insig hierin te kry, moet hulle ’n deeglike studie maak van die hele Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Algemene Onderwys- en opvoedingsfase, vgl. Departement van Onderwys, 2001). Uit sodanige studie sal dit blyk dat Lewensoriëntering soos ’n legkaartstuk in die hele program inpas, en dat die beoogde uitkomst(e)s slegs bereik kan word met ’n gesamentlike en omvattende poging. Die Lewensoriëntering-onderwyser moet verder ’n deeglike studie maak van die uitgebreide leerarea-kurrikulum vir Lewensoriëntering (Departement van Onderwys, 2002a), waarin gedetailleerde riglyne in verband met die aanbieding van die leerarea verskaf word.

Die Lewensoriëntering-onderwyser kan nog dieper insig kry in die opvoedende, dit wil sê toerustende aard van die program, deur ook ’n indringende studie te maak van die volgende dokumente: *The implementation plan for Tirisano, January 2000 – December 2004* (Departement van Onderwys, 2000-2004). Al is hierdie dokument tans histories enigszins agterhaal (dit moes slegs tot aan die einde van 2004 geld) bied dit belangrike insigte in die oorhoofse doelstellinge van die regering, die hele onderwysstelsel, elke skool, en ook elke opvoeder. Nog ’n dokument wat insig bied in die omvattende opvoedende onderwysdoelstellinge van die onderwysowerhede, en dus ook van elke skool en opvoeder, is *Die oerhandleiding: Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9* (Departement van Onderwys, circa 2003/4). Nog ’n dokument wat in hierdie verband relevant is is die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (Departement van Onderwys, 2002b) asook die *National Policy on Religion and Education* (Departement van Onderwys, 2003).

Kennisname van al hierdie dokumente sal die Lewensoriëntering-onderwyser in staat stel om dieper begrip en insig te verkry in die omvattende

8 Coetzee en Kok (2001: 8) het in hulle navorsing gevind dat in sommige skole daar nie eens voorsiening gemaak word vir klasse in Lewensoriëntering nie.

opvoedende onderwysaak wat in die Lewensoriëntering-klaskamer moet plaasvind. Die werk in die klaskamer moet in hierdie baie wyer konteks geplaas en gesien word, alvorens dit werklik effektief kan word.

5.3 Verdiepte insig in wat met 'effektiwiteit' bedoel word

As hierdie groep onderwysers ten aansien van hulle eie werk in die Lewensoriënteringsprogram van mening is dat dit maar 'gemiddeld is' en nie eintlik 'effektief' is nie, is dit dalk 'n aanduiding dat hulle ook verdiepte insig behoort te verkry in wat met 'effektiwiteit' bedoel word. 'Effektiwiteit' word meermale in skoolverband vertolk as sou dit bloot beteken dat die slaagsyfer moet verbeter.

Navorsing het egter aan die lig gebring dat skoolgaan en opvoedende onderwys nie so 'n eenvoudige aangeleentheid is nie (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000). Die idee van effektiwiteit in die skool is eweneens van sodanige kompleksiteit dat dit nie sommer in terme van 'n eenvoudige inset-uitset-, middel-doel- of uitkomsverwagtingsmodel beskryf kan word nie (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Die mense betrokke, soos die leerders en die opvoeders, die skoolgaanproses in sy geheel, sowel as die hele pedagogiese proses is hoogs kompleks (GION, 1998; Townsend, 2001). Daarom moet die Lewensoriëntering-onderwyser die kwessie van die effektiwiteit van sy of haar werk eerder op 'n kwalitatiewe as 'n kwantitatiewe manier benader. Anders gestel: die vraagstuk van effektiwiteit moet verkieslik in filosofies-pedagogiese terme, eerder as blote kwantitatiewe terme, benader word. As 'n mens 'n sogenaamde 'performatiewe'⁹ of 'n 'tegnisistiese'¹⁰ benadering tot effektiwiteit sou volg, kan jy maklik in die strik trap om te meen dat effektiwiteit in die Lewensoriëntering-klaskamer slegs in meetbare terme of uitkomstegemeet behoort te word. Die effektiwiteit van wat in Lewensoriëntering-klaskamers gebeur kan nie gemeet of gekwantifiseer word "in hard currency" nie (vgl. Blake, Smeyers, Smith & Standish, 1998; ook Lyotard, 1984; McQuaid, 1995; Spector, 1995).

Vanuit reformatoriese denkraamwerk kan op hierdie punt met Van Dyk (1985: 75) saamgestem word: "...Christian educators refuse to be satisfied with providing only factual knowledge and marketable skills. Rather, teachers in a Christian school seek to transform all activities and studies into an expression of Biblical wisdom, training the students to walk as

9 Wat met 'performance' of prestasie te doen het.

10 Onderwystegniese word blindelings, sonder insig, toegepas.

disciples of Jesus Christ.” (vgl. ook die onlangse studie deur Van der Walt & Zecha, 2005, waarin skooleffektiwiteit verkieslik in terme van gehalte, eerder as kwantiteit, benader word.).

5.4 Effektiewer aanbieding impliseer didaktiese opskerping

Die respondente in die bereikbare populasie waarna hierbo verwys is, benodig, benewens insig in die voorgaande drie voorwaardes vir beter en effektiewer Lewensoriënteringsonderwys, ook didaktiese opskerping. Hierdie opmerking het ten minste twee implikasies. In die eerste plek is die feit dat hierdie onderwysers didaktiese opskerping benodig, ’n aanklag aan die adres van hulle werkgever, die provinsiale onderwysdepartement. ’n Mens kan ten aansien hiervan volstaan met die opmerking dat dit nie verantwoordelik van die nasionale sowel as provinsiale onderwysdepartemente was om onderwysers in so ’n belangrike leerarea toe te laat om onderwys te gee sonder om hulle ook volledig toe te rus vir die werk wat hulle moet doen nie.

In teenstelling met die eerste implikasie, wat gewoon prakties van aard is, is die tweede implikasie meer prinsipiële van aard. Didaktiese opskerping as sodanig is nutteloos. Om presies deur al die didaktiese stappe te gaan, en die regte ‘dinge’ in die aanbieding van ’n les te doen¹¹ is in sigself waardeloos. Van Dyk (1993: 155) is tereg van mening dat die korrekte aanwending van didaktiese handeling in die korrekte lewensbeskouslike perspektief moet geskied: “... there is urgent need for sustained reflection on what we might call the delivery system, that is, on teaching practice. For it is quite possible for Christian teachers to espouse a sound Christian philosophy and use accepted curricular material with clearly specified content and yet employ teaching strategies and methods which contradict the very purpose of their philosophy and curriculum”.

’n Mens kan hierdie probleem ook in ander terme verwoord. Die Lewensoriënteringsprogram, soos dit tans staan in die HNKV, asook al die ander amptelike regerings- en onderwysdepartementele dokumente wat daarmee gepaard gaan (soos die beleid aangaande godsdienste in die skole (2003) en die *Manifesto on values, education and democracy* (2002)) is opgestel teen die agtergrond van ’n gewaande ‘neutrale’ waardesistiem. Die waardesistiem wat in hierdie dokumente beliggaam is, is kenmerkend van die liberale demokrasie en selfs van die neo-pragmatisme.¹² In sigself

11 Die tegnisiestiese benadering waarna al eerder verwys is.

12 Waarvan onder meer die invloedryke Amerikaanse filosoof Richard Rorty tans ’n belangrike eksponent is.

is so 'n waardesisteem dus nie vir, byvoorbeeld, die Christen-Lewensoriëntering-onderwyser aanvaarbaar nie. Die Christen-onderwyser benut al hierdie dokumente dus verkieslik as blote werks- of basisdokumente, en probeer onmiddellik al die waardes daarin uitgespel, vanuit die eie Christelike lewensvisie met Skrifgefundeerde waardes en sin te vul.

Vanuit 'n reformatoriese denkraamwerk kan 'n mens, in die lig van hierdie redenasie, nie anders nie as om te konkludeer dat die Lewensoriënteringsprogram soos aangebied deur die groep onderwysers oor wie se persepsies hierbo verslag gedoen is, nie effektief kan raak, indien dit bloot vasgevang en ingekerker bly in die raamwerk van die amptelike regerings- en onderwysowerheidsdokumentasie nie. Die onderwyser moet voortdurend trag om in die herkurrikuleringsproses vir die klaskamerpraktyk eie lewensbeskoulike inhoud, betekenis en vertolking aan die inhoude te gee – maar tegelyk ook die leerders toelaat om dieselfde te doen, ooreenkomstig die Handves van Menseregte (hoofstuk 2 van die Grondwet, wet 108 van 1996). In die Grondwet word vir sowel onderwyser as vir die leerder die vryheid van oortuiging, godsdienst en mening gewaarborg. Die onderwyser wat Lewensoriëntering aanbied moet hierdie vryheid ten volle vir hom- of haarself benut, en ook die leerders help om dieselfde vir hulself te doen.

5.5 Effektiewer bestuur van verandering

Een van die moontlike redes waarom die Lewensoriënteringsprogram in skole tans nie optimaal aangebied word nie, is die feit dat veranderinge rakende hierdie leerarea oor die afgelope aantal jare nie slegs baie omvattend was nie, maar mekaar ook vinnig opgevolg het, dikwels sonder dat die opvoeders die vereiste opleiding daarvoor, of ondersteuning in hulle onderwyspogings, ontvang het (Swanepoel & Booysse, 2003: 8). Die omvang sowel as die tempo van verandering kan die geslaagdheid van 'n program beïnvloed (Hargreaves, 1998: 281). Hierdie waarneming word deur Fullan (1999: 54) bevestig: 'Solutions get piled on solutions, creating overload and clutter'.

Die response op item 24 van die ondersoekvraelys is in hierdie verband insiggewend. In hierdie item het die respondente die geleentheid gehad om hulle menings aan die ondersoekers deur te gee. Response soos die volgende is ontvang: "We need aid in teaching skills"; "We need to know more about how to teach Life Orientation to learners". "Sowel onderrig as leer moet verbeter"; "Ons het weer opleiding nodig omdat alles so verander het"; "We need clear guidelines and information"; "Ons is onseker oor wat leerders moet leer en hoe die vak gegee moet word;

duidelike riglyne is nodig”, en: “Die vaagheid/rigtingloosheid/rondvallery veroorsaak nie alleen swak dissipline nie, maar ook dat leerders nie die vak ernstig opneem nie. Die riglyne is te vaag”. Die persepsie dat die riglyne vir so ’n komplekse taak soos waarde-oordrag in die Lewensoriënteringsprogram te vaag is, is ook deur Carl en De Klerk (2001: 22) na ’n ondersoek bevestig.

Daar vloei twee implikasies uit die voorgaande. Aan die een kant is dit duidelik dat die Departement van Onderwys, indien dit telkense veranderinge wil deurvoer, rekening moet hou met ’n sekere ‘sloerfaktor’. Daar sal altyd onderwysers wees wat nie kan byhou met al die veranderinge nie, en hulle werk sal uiteraard oneffektief bevind word. Dit kan ook lei tot frustrasie by die onderwysers omdat hulle óf nie die riglyne verstaan nie, óf die riglyne as te vaag beskou, óf omdat hulle eenvoudig ontoereikend opgelei is vir die taak van herkurrikulering met die oog op die klaskamerpraktyk. Aan die ander kant is dit ook duidelik dat daar deesdae ’n groter verantwoordelikheid op individuele opvoeders (onderwysers) rus om verandering te bestuur. Die hedendaagse onderwyser leef en werk in ’n baie dinamiese omgewing; slegs diegene wat die aanhoudende en ingrypende veranderinge goed kan ‘lees’ en bestuur kan effektief wees in hulle werk in die Lewensoriënteringsprogram.

6. Algemene gevolgtrekking

Die leerarea Lewensoriëntering vervul ’n sleutelrol in die huidige skoolkurrikulum (vgl. die HNKV, 2001), veral weens die opvoedende onderwysaard en -inslag daarvan. Die vermelde empiriese ondersoek het getoon dat onderwysers in staat is om die opvoedkundige belangrikheid van die elemente van die program raak te sien. Die feit dat onderwysers egter ook meen dat *hulle eie* aanbieding van hierdie leerarea nie effektief of optimaal is nie, stem ’n mens tot kommer. Om hierdie tekortkoming uit die weg te ruim, vereis dat ten minste vyf voorwaardes nagekom moet word. Oppervlakkige nakoming van die voorwaardes sal egter nie die probleem oplos nie. In die nakoming van elke voorwaarde moet die onderwyser sorg- dra dat sy of haar lewensbeskoulike oortuigings hulle onmisbare singewende en -vervullende rol speel – en die onderwyser moet ook die leerders lei, toerus en in staat stel om dieselfde vir hulself te doen. **Erkennung:** *Hiermee word die bydraes van onderskeidelik dr Vic en mev Thea Brink van die Verenigende Christen-studentevereniging, Stellenbosch, ten opsigte van die empiriese veldwerk met dank erken.*

Bibliografie

- ANDERSON, J.R., GREENO, J.G., REDER, L.M. & SIMON, H.A. 2000. Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Researcher*, 29:11 - 13.
- BABBIE, E. & MOUTON, J. 2004. *The practice of social research*. Oxford: University Press.
- BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R. & STANDISH, P. 1998. *Thinking again: education after postmodernism*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- BREAKWELL, G.M., HAMMOND, S. & FIFE-SHAW, C., (Eds.). 1995. *Research methods in psychology*. London: Sage Publications.
- CAIN, R.B. 1972. *Elementary statistical concepts*. Philadelphia: W B Saunders.
- CARL, A.E. & DE KLERK, J. 2001. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 41: 21 - 32.
- COETZEE, A. & KOK, J.C. 2001. Wat verhoed die suksesvolle implementering van die HIV/VIGS, seksualiteit en lewensvaardighedeprogram in skole? *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 21: 6 - 10.
- COLLINS CONCISE DICTIONARY. 1995. Aylesbury, Australia: HarperCollins.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2000 - 2004. Implementation plan for Tirisano. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2001. Revised National Curriculum Statement. Grades R-9. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002a. Life Orientation. Revised Curriculum Statement Grades R-9. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002b. Manifesto on Values, Education and Democracy. Pretoria.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2003. National Education Policy Act, 1996. (Act No 27 van 1996): National Policy on Religion and Education. *Staatskoerant*, 459(25459). September, 12.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. circa 2003/4. Nasionale Kurrikulumverklaring, Grade R-9. Ouerhandleiding. Pretoria.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde*. Durban: Butterworths.
- EBERSÖHN, L. & ELOFF, I. 2003. *Life skills and assets*. Pretoria: Van Schaik.
- FULLAN, M. 1999. *Change forces: the sequel*. London: Falmer Press.
- GION. 1998. Annual Report. Groningen, Nederland: Universiteit van Groningen. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing.
- HARGREAVES, A. 1998. Pushing the boundaries of educational change. In: Hargreaves, A. (Ed.), *International handbook of educational change*. Part 1. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HONDERICH, T. (Ed.). 2005. *The Oxford companion to philosophy*. Oxford: University Press.
- JAEGER, R.M. (Ed.). 1988. *Complementary methods for research in education*. Washington D C: American Educational Research Association.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2005. *Practical research: planning and design*. Upper Saddle River, N J: Pearson Education.
- LYOTARD, J.F. 1984. *The postmodern condition*. Manchester: The Manchester University Press.
- MCQUAID, L. 1995. *Shooting the hippo: death by deficit and other Canadian myths*. Toronto: Penguin.
- REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA. 1996. *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*. (Wet no 108 van 1996).
- SCHOEMAN, P.G. 1975. *Aspekte van die wysgerige pedagogiek*. Bloemfontein: SACUM.
- SPECTOR, B. 1995. *Taking charge and letting go*. New York: The Free Press.

- SWANEPOEL, C.H. & BOOYSE, J.J. 2003. Belewing van gedwonge onderwysveranderinge deur 'n heterogene groep onderwysers. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 23: 94 - 100.
- TOWNSEND, T. 2001. Satan or saviour. An analysis of two decades of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12: 115 - 129.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A.W. & HOY, W.K. 1998. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68: 202 - 248.
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1993. The curriculum: developing a Christian view of life. In: Fowler, S., Van Brummelen, H.W. & Van Dyk, J. *Christian schooling: education for Freedom*. Potchefstroom: IRS. 169 - 190.
- VAN DER WALT, J.L. & ZECHA, G. 2005. Philosophical-pedagogical criteria for assessing the effectiveness of a Christian school. *Journal of Research on Christian Education*, 13: 167 - 198.
- VAN DYK, J. 1985. *The beginning of wisdom: the nature and task of the Christian school*. Grand Rapids Mi: Christian Schools International.
- VAN DYK, J. 1993. The practice of teaching Christianly. In: Fowler, S., Van Brummelen, H.W & Van Dyk, J., *Christian schooling: education for freedom*. Potchefstroom: IRS. 155 - 168.
- VAN RENSBURG, C.J.J., LANDMAN, W.A. & BODENSTEIN, H.C.A. 1994. *Basiese begrippe in die opvoedkunde*. Halfway House: Orion Uitgewers.
- WIERSMA, W. 1986. *Research methods in education*. Boston: Allyn & Bacon.