

Die bou en benutting van 'n teoretiese raamwerk om verdiepte insig in 'n opvoedkundigenavorsingsprobleem te bekom

Hannes van der Walt en Charl Wolhuter

Hannes van der Walt en Charl Wolhuter, Edu-HRight-navorsingsfokusarea, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Opsomming

Volgens keurdersverslae, verslae deur persone wat artikelskryfseminare aanbied, en ander navorsers, ondervind minder-ervare navorsers (onder wie ook opvoedkundiges) probleme om 'n konseptuele en teoretiese raamwerk vir hulle navorsing te ontwikkel. In hierdie artikel poog die skrywers om die verloop of proses van die ontwikkeling van sodanige raamwerk stap vir stap te beskryf. Die ontwikkeling daarvan begin by 'n probleemstelling, dan 'n literatuurstudie, dan die toepassing van een of meer standaardteorieë wat as lens kan dien om die literatuurstudie krities mee te beoordeel, en dan die uiteensetting van die beoogde “nuwe” konseptuele en teoretiese raamwerk. In hierdie artikel word van twee teorieë gebruik gemaak, te wete die *Sosiale ruimte en etiese funksie of handelingsteorie* en die *Vermoëns-teorie*. Op basis van hierdie twee teorieë is 'n beoordelingsraamwerk bestaande uit 20 items saamgestel en die vyf artikels van die voorafgaande beperkte literatuurstudie se bevindinge aan die hand daarvan beoordeel. Hoewel ons uiteensetting van die verloop of proses om 'n nuwe konseptuele en teoretiese raamwerk daar te stel vir meer ervare navorsers as ietwat gedwonge en selfs meganisties mag voorkom, kan dit dien om nuwelingnavorsers en -artikelskrywers op die regte spoor te plaas. Vir ervare navorsers en skrywers is die opstel van 'n konseptuele en teoretiese raamwerk egter byna tweede natuur.

Trefwoorde: beoordeling van navorsing; konseptuele en teoretiese raamwerke; *sosiale ruimte en etiese funksie of handelingsteorie*; *vermoënssteorie*

Abstract

The application of a theoretical framework for the purpose of gaining depth of insight into a pedagogical research problem

It would appear, based on recent reviews of manuscripts submitted to *LitNet Akademies* (Opvoedkunde), that less-experienced researchers and authors of articles do not yet possess the ability to develop the conceptual and theoretical frameworks required for their studies. This impression was recently confirmed by an author who has presented a relatively large number of article-writing seminars over the past 17 years and also by research done seven years ago regarding reasons for articles having been rejected by another respectable South African journal. The research revealed that most articles had been rejected because of the lack or inappropriateness of a conceptual and theoretical framework. Rejection also followed because an author assumed that only a literature study would be sufficient or that a diagram, figure or model of a particular education system could be expounded in lieu of a conceptual and theoretical framework.

The purpose of this article is to address this problem by demonstrating how the construction of a conceptual and theoretical framework could indeed assist an educationist to acquire a greater depth of understanding of and insight into a pedagogical problem. Using “citizenship and citizenship education” as an example of a topic to research and report on for the purpose of this article, the research question formulated was: What depth of insight could an educationist acquire from a literature study or review regarding citizenship and citizenship education with the assistance of a self-constructed conceptual and theoretical framework? The authors then constructed this article as a demonstration of how to construct a conceptual and theoretical framework consisting of a number of steps also involving the application of interpretivism and constructivism as a heuristic.

The first step in the procedure is a limited literature study consisting of five scholarly articles centring on the topic of global citizenship and citizenship education. The study yields a number of perspectives regarding global citizenship education, two of which are of major significance, namely that the field of global citizenship education is still beset by considerable conceptual confusion and a lack of consensus, and that there is no clarity as yet about which philosophical route to take in planning this form of education (whether a liberal, an assimilationist, a multicultural, a transformative or a maximalist approach, for example, should be followed).

Since, as indicated, a mere literature study cannot be offered in an article in lieu of a conceptual and theoretical framework, the data and insights produced by the limited literature review on citizenship and citizenship education have to be processed still further for purposes of constructing a conceptual and theoretical framework. The next step in the procedure, therefore, is to invoke two standard theories to serve as a theoretical lens through which the results of the literature review can be viewed and evaluated. For purposes of this exercise, use is made of Van der Walt’s *Social space and ethical action theory* and Sen and Nussbaum’s *Capability theory*. These two theories are used in tandem to create a theoretical lens consisting of a set of 20 criteria or points of interest on the basis of which the results of the literature survey can be examined and evaluated. This exercise yields not only a number of relatively “new” insights into (global) citizenship (education), but also a set of at least 20 “new” key concepts regarding (global) citizenship and citizenship education. These “new”

key concepts are, among others: the social space in which citizenship and citizenship education occur; the social actions taken by those involved in such social spaces; the coherence among social spaces; the unique mandates of the respective social spaces in which citizenship / citizenship education occurs; the responsibility and accountability of those involved; respect for others who are different; diversity; insistence on morally justifiable behaviour; the application of moral imagination; providing space for the unfolding of human potential; allowing space for people to do and be what they wish to do and be, to do what they regard as meaningful in their lives; the imperative of contributing to the good life and to the common good and general well-being; being open to change; and the need to produce change agents. It is clear from this list of key concepts that a relatively new conceptual framework emerges when all of these concepts are circumscribed and conceptually interconnected.

The final step in the procedure is the challenge of creating a “new” *theoretical framework* regarding citizenship (education) on the basis of this conceptual framework and the insights produced by the five sources in the limited literature study discussed above. In this particular case, the theoretical framework consists of the following core ideas:

Firstly, citizenship and citizenship education always occur within a particular social space (even if such a space consists of a series of flows). Secondly, citizenship (education) always entails some or other action on the part of those involved. Thirdly, effective citizenship education is characterised by a number of features, such as that it provides space for the unfolding of the potential of young people to become useful, active, transformative and maximal members of their own communities, their nation-states and also of the global world. Each of these core ideas can be expanded considerably.

A “new”, personally constructed theoretical framework, such as the one just outlined (indented above), enables the researcher to proceed to a more elaborate literature review or survey. It enables the researcher not only to consult other sources from the vantage point of a particular scholarly or theoretical frame of mind but also to examine and evaluate critically the information and data produced by a more elaborate literature survey. Further development can also be expected, namely that the researcher’s own newly constructed conceptual and theoretical framework will develop and expand and will become ever more refined as the research into a particular research problem continues.

Seasoned researchers might find the procedure described above slightly too mechanistic or recipe-like. It should be kept in mind, however, that this article is directed at the needs and requirements of novice researchers and article writers. The construction of conceptual and theoretical frameworks comes as second nature for most experienced researchers; in their case, the construction of such frameworks commences from their very first encounter with a new pedagogical research problem.

Keywords: *capability theory*; conceptual and theoretical frameworks; evaluation of research; *social space and ethical function or action theory*

1. Inleidende opmerkings

Dit wil voorkom of daar onder sommige opvoedkundiges 'n traagheid is of 'n mate van onvermoë bestaan om hulle navorsing te teoretiseer, om dit vanuit die perspektief van 'n deeglik-uitgewerkte teoretiese raamwerk te benader en deur te voer. Die woord “sommige” is doelbewus in die vorige sin gebruik, omdat daar wel (weliswaar meer ervare) opvoedkundiges is wat uitmuntend daarin slaag om so te werk te gaan, en wat hierdie tekortkoming kan raaksien in die navorsingsverslae / wetenskaplike artikels en ander publikasies van hulle kollegas. Die volgende drie uittreksels uit onlangse verslae wat deur *LitNet Akademies* (Opvoedkunde) ontvang is, toon in 'n mate wat die aard en die omvang van die probleem is.

Een keurder kom byvoorbeeld tot die gevolgtrekking:

Die teoretiese raamwerk waarop die navorsing berus word baie oppervlakkig aangeraak ... 'n aspek van kommer is die afwesigheid van enige teorie om bevindings en argumente te versterk. As gevolg van die gebrek aan verwysing na gevestigde teorie / vorige navorsing in die bespreking van die bevindings, is die uiteensetting van bevindings oppervlakkig. Wanneer daar verwys word na vorige geloofwaardige navorsing of publikasies van kundiges om die bevindings van die navorsing te staaf, word 'n artikel tot 'n hoër vlak verhef. Dit ontbreek hier.

'n Ander keurder kom tot die volgende slotsom:

Die artikel ontbreek aan 'n grondliggende teoretiese raamwerk as lens vir die empiriese bespreking. Bourdieu of Putnam se sosialekapitaalteorie of Bronfenbrenner se ekologiese sisteemteorie is maar voorbeelde van vele meer teorieë wat as lens akademiese diepte aan die artikel kon verleen het.

'n Derde keurder stel die volgende ten aansien van 'n ander artikel wat hy of sy beoordeel het:

Wat veronderstel is om die teoretiese raamwerk te beliggaam dien glad nie daardie doel nie. In werklikheid is daar nie 'n teoretiese raamwerk nie. Die grafiese voorstelling kan geensins as 'n teoretiese raamwerk beskou word nie.

Hierdie drie onlangse waarnemings oor teoriebou en die gebrek daaraan in artikels ondersteun 'n onlangse waarneming van Van der Walt (2018:25):

[Gedurende die ongeveer 130 artikelskryfseminare wat ek oor die afgelope 17 jaar aangebied het], het ek 'n aantal ernstige tekortkominge raakgesien in die opleiding van jong akademici, veral hulle gebrek aan insig in die rol van teoriebou in die wetenskap as 'n lens by die ondersoek van wetenskaplike vraagstukke, en ook in die “gereedskap” tot die wetenskaplike se beskikking wanneer dit kom by die toetsing van die geldigheid en betroubaarheid van hulle navorsing. (Vry vertaal uit die Engels deur die skrywers)

Al vier voorgaande waarnemings of opmerkings bevestig 'n bevinding van Van der Westhuizen, Van der Walt en Wolhuter (2011:7, 11) dat verreweg die meeste

tydskrifartikelmanuskripte wat destyds (sewe jaar gelede) deur die *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* deur die keurders van die hand gewys is, verskeie tekortkominge vertoon het wat betref die bou en/of die insluiting van 'n konseptueel-teoretiese raamwerk in hulle artikels. Daardie ontleding het getoon dat die tekortkominge gewissel het van die totale afwesigheid van sodanige raamwerk tot die ontoereikendheid of die ontoepaslikheid daarvan.

Dit wil voorkom of die situasie sedertdien nog nie baie verbeter het nie, maar hierdie indruk sal met nuwe navorsing getoets moet word. Kollegas wat dikwels betrokke is by die keuring van tydskrifartikels sal bewus wees van nog ander tekortkominge wat met die voorgaande verband hou, soos dat 'n navorser meen dat 'n blote literatuuroorsig voldoende is en dieselfde rol as 'n konseptuele en teoretiese raamwerk in navorsing kan vervul (terwyl die literatuuroorsig in werklikheid maar net die eerste stap in die rigting van so 'n raamwerk is), of dat navorsers meen dat as hulle 'n figuur, diagram of model van 'n stelsel (byvoorbeeld 'n onderwysstelsel of 'n kurrikulumsiklus) saamgestel het, hulle daarmee 'n konseptuele en teoretiese raamwerk tot stand gebring het. Die verwysing van die keurder hier bo na die sosialekapitaalteorie of die ekosisteemteorie as lense toon dat 'n diagram of model alleen nie aan die verwagtinge kan voldoen nie.

Dit is verder ook interessant om waar te neem dat hoewel die meeste opvoedkundetydskrifte van aansien in hulle riglyne aan artikelkeurders vra dat die keurders ook 'n uitspraak moet lewer oor die gehalte van die konseptuele en teoretiese raamwerke van artikels, hierdie onderwerp so goed as glad nie aangeraak word in verskeie van die dikwels-geraadpleegde handboeke oor opvoedkundemethodologie nie. Die standaardwerke van byvoorbeeld Leedy en Ormrod (2015), Gall, Gall en Borg (2013) en Creswell (2015) bevat geen hoofstuk of afdeling oor die bou, keuse en aanwending van 'n konseptuele en teoretiese raamwerk nie. Maree se werk (2007:15, 30–1) bevat wel 'n baie kort uiteensetting van 'n “concept map”, 'n konseptuele raamwerk en konsepverheldering. Hoewel Scriven (1988:132 e.v.) uitvoerige aandag gee aan “die belangrike rol van konseptuele ontleding” word hierdie aangeleentheid tot slegs die veld van “philosophical inquiry methods” beperk; dit word nie in verband gebring met enige ander vorm van of benadering tot opvoedkondenavorsing nie. Wolhuter (2015:30–1) onderstreep hierdie tekortkoming wat byvoorbeeld die vergelykende en internasionale opvoedkunde betref deur daarop te wys dat al die teorieë wat tot dusver in daardie dissipline gebruik is, buite die vakgebied ontwikkel is en dat waar hulle wel in die vakgebied gebruik word, dit slegs sporadies van aard is. Daar is tot dusver nog geen sprake van volledige “inheemse”, vak-eie teoriebou in daardie vakgebied nie. Daar is selfs, kan 'n mens aflei uit die ontledings van die stand van die opvoedkunde in verskeie lande deur Furlong en Whitty (2017), 'n behoefte aan 'n gekonsolideerde veldteorie (“unified field theory” – 'n term aan die fisika ontleen) in die opvoedkunde.

Die doel van hierdie artikel is om in die lig van die voorgaande waarnemings, wat 'n duidelike leemte in opvoedkundiges se wetenskaplike artikels uitlig, te probeer aantoon hoedat teoriebou 'n opvoedkundige kan help om verdiepte insig in 'n bepaalde opvoedkundige of onderwyskundige probleem te verkry. Die oorkoepelende vraag wat deur hierdie artikel beantwoord moet word, is: Watter verdiepte insig kan 'n opvoedkundige oor 'n bepaalde opvoedkundige probleem verkry deur gebruik te maak van 'n self-ontwikkelde konseptuele en teoretiese raamwerk? Om die vermelde oogmerk te bereik is die res van hierdie artikel soos volg saamgestel. In die eerste plek word verduidelik watter metode die skrywers gevolg het om die artikel tot stand te bring. Daarna word 'n kort oorsig gegee van twee teorieë wat in kombinasie gebruik word om die kernbevindinge van die literatuurstudie,

soos in die vyf artikels oor burgerskapsopvoeding (as demonstrasie) na vore gebring, te beoordeel. Die beoordeling van die bevindinge geskied daarna en die artikel sluit met 'n oorkoepelende gevolgtrekking.

2. Metode van ondersoek

As eerste stap van 'n demonstrasie oor hoe 'n konseptuele en teoretiese raamwerk ontwikkel kan word, word 'n beperkte literatuurstudie van vyf artikels oor burgerskap en burgerskapsonderwys gedoen en 'n opsomming gemaak van die bevindinge wat die navorsers ten aansien van die probleemvraag (kyk volgende afdeling) gemaak het. (Nota: 'n tipiese literatuurstudie bestaan natuurlik uit baie meer as net vyf bronne; hierdie is net 'n demonstrasie.) Om die kernbevindinge uit die literatuurstudie meer diepgaande te kan beoordeel, word daarna gebruik gemaak van twee teorieë om as teoretiese beoordelingslens te dien, te wete die *Sosiale ruimte en etiese handeling of funksieteorie* en die *Vermoëns-teorie* van Sen en Nussbaum. Die gekombineerde of saamgestelde toepassing van hierdie twee teorieë as lens bring 'n hele aantal verdere perspektiewe op die vraagstuk van burgerskap en burgerskapsonderwys na vore. Hierdie insigte word dan benut om 'n nuwe konseptuele en teoretiese raamwerk in konsep te formuleer. Om dit alles te vermag vereis van ons as skrywers van hierdie artikel om interpretivisties-konstruktivisties te werk te gaan (Duffy en Jonassen 1992:2–3; Merriam 2009:8–9), 'n aangeleentheid wat hier onder in 'n aparte afdeling van die artikel breedvoeriger aan die orde gestel word.

3. Literatuurstudie: Kernbevindinge voortvloeiend uit die vyf artikels oor globale burgerskap en burgerskapsonderwys

Om die demonstratiewe en beperkte literatuurstudie (die vyf tydskrifartikels) te rig is die volgende navorsingsvraag spesifiek vir hierdie literatuurstudie geformuleer: Hoe sien die geraadpleegde skrywers die verskynsel van globale burgerskap en burgerskapsonderwys en wat beskou hulle as die vernaamste uitdagings wat onderwysers op hierdie terrein die hoof sal moet bied? Vir die doeleindes van die oefening is vyf tydskrifartikels gekies wat in die besonder oor globale burgerskap handel.

Die kernbevindinge van elkeen ten aansien van die probleemvraag is soos volg:

Volgens Banks (2008:129) het die onlangse verwickelinge in die wêreld gelei tot heelwat meningsverskil oor wat met burgerskap en burgerskapsonderwys bedoel word. Een van die meningsverskille hou verband met die vraag of 'n assimilationistiese (gelykmakende), liberale of 'n universalistiese (insluitende) aanslag gevolg moet word. Hy self bepleit 'n transformasionele (hervormende) benadering wat die studente in staat sal stel om goed te funksioneer binne hulle eie kultuur-, rasse- en etniese groep sowel as in die nasiestaat, die streek en die ganse wêreld. Volgens Banks is dit belangrik dat aandag gegee moet word aan kulturele demokrasie, dit wil sê om te erken dat individue die reg het om met hulle eie individuele en groeps-kulture te assosieer. Hulle moet hulle eie groepsregte kan uitoefen binne 'n demokratiese raamwerk. Globale bewegings van mense maak na sy mening 'n liberaal-assimilationistiese benadering tot burgerskap en burgerskapsonderwys baie moeilik

(2008:130). Die groot uitdaging van die toekoms is, na sy mening, om gemeenskappe tot stand te bring wat aan die een kant die diversiteit onder landsburgers kan akkommodeer, maar hulle tegelyk ook kan bind aan 'n oorkoepelende stel gedeelde waardes en ideale. Daar is so 'n groot verskeidenheid tale en kulture in die wêreld dat dit nogal 'n groot uitdaging gaan wees om 'n veelgeskakeerde opvatting van burgerskap en burgerskapsonderwys tot stand te bring. Globalisering is besig om die saak nog ingewikkelder te maak (2008:130–2). Burgerskapsonderwys behoort die studente te help om 'n identiteit en 'n verbintenis aan 'n globale gemeenskap te ontwikkel en tegelyk ook 'n band met hulle eie kulturele gemeenskappe, insluitende die nasiestaat waartoe hulle behoort (2008:134).

Miedema en Bertram-Troost (2015:44–5) sluit hulle by Banks se gedagtegang aan as hulle stel dat hulle aanvanklik gedink het dat burgerskap en burgerskapsonderwys meer gerig moet wees op die eie en op die nasiestaat, maar nou begin dink dat dit meer insluitend behoort te wees en die vorm van 'n soort wêreldvisie-onderwys moet aanneem. Hulle is ook voorstanders van maksimale (omvattende) burgerskapsonderwys, wat daarop neerkom dat groter erkenning aan diversiteit in die samelewing gegee moet word, hoewel aandag aan die persoonlike identiteit van kinders nie verwaarloos behoort te word nie (2015:46). Die skool moet benader word as 'n soort embrioniese gemeenskap waarin kinders reeds van jongs af in aanraking gebring word met die kulture en die opvattinge van 'n groot verskeidenheid ander mense. Hierdie soort ervaring sal hulle gereed maak vir die lewe buite die skool, ook vir die globale wêreld (2015:47). Die meeste hedendaagse probleme in die wêreld kan nie meer op plaaslike vlak opgelos word nie, maar vra om globale oplossings. Om probleme soos geweld die hoof te bied behoort burgerskapsonderwys globaal van aard te wees en tegelyk ook inter- en transkultureel (2015:48–9).

Sklad, Frieman, Park en Oomen (2016:323–4) sluit hulle aan by die vorige skrywers en stel dat die vraagstuk van burgerskap en burgerskapsonderwys deurdrenk is van konseptuele en ander vraagstukke, maar meen dat die probleem opgelos kan word deur middel van 'n dialektiek tussen die plaaslike en die globale. Een van die implikasies van so 'n dialektiek is dat die plaaslike klaskamer oopgestel moet word om ook globale omstandighede en uitdagings in te sluit. Hulle ondersteun om hierdie rede die insluiting van onderwerpe soos moraliteit, demokrasie en sosiale vraagstukke in die kurrikulum in (2016:324–5). Dit sal na hulle mening lei tot 'n meer regverdige, vreedsame, verdraagsame, insluitende en vaardige wêreld (2016:325). Die sleutel tot 'n nuwe benadering lê waarskynlik in iets soos “glokalisering”, naamlik dat alle globale verandering altyd met plaaslike optrede begin en dat daar altyd 'n onderliggende band tussen die lokale en die globale is (2016:327).

Myers (2016:3) stem saam dat die onderwys wat kinders ontvang, blyke daarvan moet gee dat hulle bewus is van globale uitdagings. Hy gee ook toe dat daar nog baie onduidelikheid bestaan oor wat presies met *globale burgerskap* en *burgerskapsonderwys* bedoel word en wat die politieke dimensies daarvan is. Sy definisie van globale burgerskapsonderwys is dat dit begrip en vaardighede aan leerlinge bied om volledig en sinvol aan 'n geglobaliseerde samelewing te kan deelneem, en daardeur te kan bydra tot 'n regverdiger en veiliger wêreld. Hy is egter bevrees dat globale burgerskap en burgerskapsonderwys deur die neoliberale ideologie gekaap kan word en dat dit diensbaar gemaak sal word aan globale kapitalisme. Na sy oordeel is een van die belangrike uitdagings om opnuut die verhouding tussen die staat en sy burgers uit te klaar (2016:4). Hy pleit daarvoor dat studente gehelp moet word om 'n “globale lens” te ontwikkel waardeur hulle die wêreld en die toekoms kan bekyk en benader.

Die rol van die politiek moet nie in hierdie prosesse misgekyk word nie, juis omdat burgerskap en burgerskapsonderwys sulke omstrede onderwerpe is (2016:7).

Moon (2000:1–3) lê ook nadruk op die konseptuele en “filosofiese” omstredenheid van die begrippe *burgerskap* en *burgerskapsonderwys*, maar bring ’n nuwe gesigspunt na vore deur daarop te wys dat die ruimte waarin dit moet plaasvind, sowel plaaslik as globaal, nie meer ’n omskryfbare plek is nie, maar ’n vloeibare en veranderlike ruimte. Om hierdie rede kan burgerskap en burgerskapsonderwys nie meer gerig wees op lojaliteit aan die nasiestaat nie, maar moet dit transnasionaal ingestel wees. Hy vestig ook, soos skrywers wat hier bo vermeld is, die aandag op spanninge tussen voorstanders van ’n assimilasie- (gelykmakende) en multikulturalistiese (diversiteit-erkennende) benadering tot burgerskapsonderwys. Hy self is ’n voorstander van laasgenoemde, maar bring dit doelbewus ook in verband met ’n globale aanslag (2010:5, 8).

Wat in hierdie afdeling van die artikel aangebied is, bevat wat bekend staan as ’n literatuurstudie of -oorsig. Die vraag is nou: Hoe verwerk ’n ondersoeker so ’n literatuurstudie tot ’n konseptuele en teoretiese raamwerk? Die eerste stap in daardie rigting is om ’n teoretiese lens te ontwikkel waardeur die gegewens van hierdie literatuuroorsig bekyk kan word.

4. Die teoretiese lens saamgestel uit twee teorieë wat hand aan hand loop

Die *Sosiale ruimte en etiese funksie of handelingsteorie*, soos deur Van der Walt (2017a voetnota 5; 2017b; 2017c; 2017d; Van der Walt 2018; Andressen en Van der Walt 2018) uiteengesit, wentel om twee hoofgedagtes, naamlik die opvatting dat gebeure altyd binne die een of ander sosiale ruimte plaasvind en ook dat sodanige gebeure, handeling of funksies aan bepaalde eties-morele norme moet voldoen. Hierdie twee gedagtes word kortliks uitgespel.

4.1 Die sosiale-ruimte-moment

Hierdie moment van die teorie beliggaam die gedagte dat individue, groepe en samelewingsverbande, soos gesinne, families, skole, besighede, universiteite en sportklubs, en ook handeling en gebeure elkeen ’n bepaalde sosiale ruimte in die menslike leefwêreld beslaan. *Ruimte* word vir hierdie doeleindes omskryf as die plek waar mense en hul verbande hulself fisies en/of liggaamlik oriënteer in die werklikheid (Verburg 2015:420). Handeling en gebeure speel, met ander woorde, af binne die kosmiese wetsraamwerk van sosiale interaksie (Verburg 2015:203). Hoewel die nadruk op die sosiale funksie van menslike bestaan gelê word, word daarmee nie geïmpliseer dat die sosiale die enigste of die belangrikste modaliteit van die werklikheid of van menslike bestaan is nie (Mahlomaholo 2014:172–3).

Die teorie poneer verder dat, anders as in ongedifferensieerde of “natuurlike” samelewings (Verburg 2015:355), elke individu, groep of samelewingsverband toevertrou is met ’n unieke skeppingsmandaat, funksie, doel of roeping in die werklikheid. Elkeen moet gevolglik sy of haar funksie en doel met verantwoordelikheid en toerekenbaarheid uitvoer, maar moet in die proses ook toon dat hy of sy respek het vir die sosiale ruimtes, selfbepaling en funksies

van alle ander betrokke partye. Elkeen behoort hom of haar in sy of haar betrokke sosiale ruimtes te kan uitleef (Kagawa en Selby 2014:11). Sosiale ruimtes behoort ook voorsiening te maak vir allerhande vorme van diversiteit (kultureel, godsdienstig en dies meer) (Van Goor, Heyting en Freeke 2004:187).

Die eerbied of respek waarvan hierbo sprake is, vind uitdrukking in die toepassing van die beginsel van soewereiniteit in eie kring en die teenhanger daarvan – die beginsel van enkapsis of verweefdheid (Verburg 2015:64, 100, 107). Eersgenoemde verwys na die relatiewe outonomie wat elke individu, groep of samelewingsverband in sy of haar sosiale ruimte besit en mag uitoefen, en laasgenoemde na die verweefdheid van menslike bestaan: een mens leef met ander saam, een groep met 'n ander, en een samelewingsverband is met 'n ander verweef omdat hulle dieselfde mense as lede kan hê (dieselfde persoon kan 'n kind in die gesin of van ouers, 'n leerling in die skool en 'n jong burger van die staat wees).

4.2 Die eties-morele-moment

Die teorie lê verder klem op die eties-morele gedrag wat elke deelnemer in 'n betrokke sosiale ruimte aan die dag behoort te lê. Elke deelnemer aan of betrokke by 'n bepaalde sosiale ruimte behoort ook sorg te dra vir die belange van alle ander mense en groepe. Hierdie beginsel kan op verskeie maniere verwoord word, soos om jou naaste so lief te hê soos jouself (Matteus 5:43), om om te gee vir die persoon en die belange van andere (Stoker 1967:231), Kant se kategorieëse imperatief (Kenny 2012:699) of Rousseau se stelreël om aan andere te doen soos jy graag aan jouself gedoen wil hê (Comte-Sponville 2005:9). Dit spreek feitlik vanself dat geregtigheid, regverdigheid, eerbied vir andere en sorgsaamheid ten nouste verband hou met hierdie stelreël. Deur die toepassing van hierdie reël of norm in die sosiale omgang tussen mense binne 'n bepaalde sosiale ruimte, soos 'n skool en selfs 'n onderwysstelsel, word daar ruimte aan alle individue, groepe en samelewingsverbande gebied om vir hulself sin in hul bestaan te ontdek, te formuleer en daarvolgens te lewe. Op hierdie manier kan daar ook ruimte vir diversiteit in die konteks van naasbestaan geskep word (UNESCO 2015:23).

Hierdie gedagtegang het in onlangse tye wye ondersteuning ontvang. Volgens UNESCO (2015:24) kan die toepassing van hierdie norm of beginsel aanleiding gee tot die groei van 'n beter wêreld gekenmerk deur etiese en vreedsame optrede en handeling. Daarmee eggo UNESCO 'n waardeoordeel wat Nussbaum (2012:21, 25, 28, 57, 91) enkele jare gelede uitgespreek het, naamlik dat daar eerbied vir mense, hul waardigheid en gelykheid met andere behoort te wees, dat hulle hulself gevoelvol in die plek van andere moet kan stel en dat hulle barmhartigheid teenoor andere moet kan bewys. Sy kom tot die belangrike insig dat die eerbied wat een mens of een groep teenoor 'n ander betoon, juis sosiale ruimte behoort te skep, dit wil sê die ruimte wat mense benodig om hulself en hul gewetens uit te leef, of ander saamstem met wat hulle in hul betrokke sosiale ruimte doen of nie. UNESCO en Nussbaum eggo 'n gedagte wat reeds meer as 'n dekade gelede deur Bower (2005:231) uitgespreek is, naamlik dat mense, as etiese wesens, morele inbeelding vir ander en hulle betrokke situasies of sosiale ruimtes moet kan toon. Morele verbeelding is, volgens Wright (2009:419), die vermoë om op 'n intieme vlak te verstaan wat iemand anders se dade (in sy of haar sosiale ruimte) aandryf.

4.3 Die vermoëns-teorie

Volgens Wells (2015) het Amartya Sen, 'n ekonoom, 'n vermoënsbenadering uitgewerk waarmee hy die stand van welvarendheid of armoede onder nasies kon bereken en teenwerk. Sy benadering is daarna deur die regsgeleerde en filosoof Martha Nussbaum tot 'n teorie oor sosiale geregtigheid uitgewerk (Robeyns 2005:94). Ander wetenskaplikes het die basiese beginsels van die teorie op ander vraagstukke begin toepas. Robeyns het dit byvoorbeeld gebruik in instrumente vir navorsing in die sosiale wetenskappe; Sabina Alkire het dit benut met die oog op die ontwikkeling van 'n deelnemende benadering tot die evaluering van vermoënsuitbreiding; John M. Alexander het dit op sy beurt gebruik vir die ontwikkeling van 'n teorie oor vermoë as vryheid van oorheersing (Wells 2015). Dit is in onlangse jare ook wyd in die onderwys en opvoeding toegepas (Cockerill 2014:17).

'n Ontleding van die literatuur oor die vermoëns-teorie toon dat hoewel dit gefundeer is in 'n aantal kerngedagtes, soos wat in die volgende paragrafe saamgevat word, dit wyd uitgekling het deurdat allerlei ander opvattinge wat met die mens se ingebore en aangeleerde vermoëns verband hou, daarby ingewerk geraak het, en dit in 'n wye verskeidenheid sosiale, opvoedkundige en ander probleme en wetenskapsvelde ingang en toepassing gevind het. Dit is egter nie vir die doeleindes van hierdie artikel nodig om al hierdie bykomende gedagtes uit te spel of in besonderhede in te gaan op die toepassingsmoontlikhede en -terreine van die teorie nie.

Die vermoëns-teorie van Sen, Nussbaum en die ander eksponente daarvan kom kortliks op die volgende neer: Daar word in die eerste plek van die veronderstelling uitgegaan dat alle mense oor besondere vermoëns beskik wat hulle moet ontwikkel en dat hulle die ruimte en vryheid asook die geleentheid gegun moet word om die vermoëns wat hulle as waardevol ag en wat hulle self kies, tot volle wasdom te bring (Sen 2010:232). Die nodige eerbied moet aan hulle as mense betoon word en een van die maniere om dit te doen is om aan hulle die geleentheid in hul lewens en ook in die gemeenskap te bied om hul vermoëns so goed as moontlik te laat ontwikkel en ontplooi. 'n Kerngedagte van die vermoëns-teorie is dat mense die ruimte gegun moet word en ook toegelaat moet word om die dinge te doen waaraan hulle as mense en as individue waarde heg. Deur dit gegun te word, kan hulle ook deel in die "goeie lewe", met ander woorde, kan hulle hul deel van die algemene welsyn en gehalte van lewe ervaar. Die fokus van die vermoëns-teorie is nie net op die mate waartoe mense die geleentheid gebied word om die vermoëns waarop hulle besluit het te ontwikkel nie, maar ook of hulle die geleentheid benut het wat hulle gegun is, en hulle doelwitte bereik het (Sen 2010:236). Nussbaum (2000:5; 2012: 65) bepleit dat 'n minimum mate van eerbied en waardigheid aan elke mens toegeken word. Mense moet verder nie beskou en behandel word as instrumente of middele tot 'n doel nie, maar elke mens as 'n doel in sigself (Nussbaum 2000:6). Mense is almal menswaardig, maar beskik oor verskillende vermoëns (Nussbaum 2000:12). Hulle lewe in samelewings waar 'n persoon se waarde of waardigheid nie moet afhang van sy/haar instrumentele waarde soos inkomste, rykdom of toegang tot hulpbronne nie (Sen 2010:231). Die klem van die vermoëns-teorie is dus nie soveel op die middele van lewe nie as op die geleentheid van die lewe (Sen 2010:233).

Volgens Robeyns (2005:94) en Dang (2015:460) kan die vermoëns-teorie opgeneem word as 'n normatiewe raamwerk wat gebruik kan word vir die evaluering en assessering van individuele en maatskaplike welsyn. Op hierdie manier kan dit ook aangewend word as normatiewe riglyn vir die ontwerp en hersiening van sosiale beleid en voorstelle oor sosiale

veranderinge in die samelewing. Die kerneienskap van die vermoënteorie is die toespitsing daarvan op dit wat mense in staat is om te doen en te wees, en op hoe hulle dit kan doen, met ander woorde op hul vermoëns of kapasiteite. Toegepas op die onderwys en die onderwysstelsel kom hierdie toespitsing daarop neer dat die leerders in die skool of as deel van die onderwysstelsel hul vermoëns behoort te ontwikkel om die leerinhoud te bemeester, om welslae in die onderwysstelsel te behaal tot die hoogste vlakke toe (soos universiteitstudie, indien van toepassing) en om hul eie leerhandelinge te kan bepaal, rig en bestuur (waarvoor hulle die leiding en toerusting van bekwame mense soos onderwysers en dosente nodig het). Deur dit te doen – kan ’n mens uit hierdie teorie aflei – sal die leerders uiteindelik toegang kry tot die “goeie lewe” in die land, oftewel kan deel in die rykdomme en die voordele van die land en sal hulle persoonlike en sosiale welsyn geniet en uiteindelik ook ’n uitstekende gehalte van lewe.

5. Beoordelingsraamwerk

Afsonderlik en in kombinasie bied hierdie twee teorieë ’n raamwerk aan die hand waarvan die inhoud van die gekose vyf artikels oor burgerskap en burgerskapsonderwys, dit wil sê, die resultate van die beperkte literatuurstudie oor burgerskap en burgerskapsonderwys, beoordeel kan word. Deur die lens van die twee teorieë oor die resultate van die literatuurstudie te laat gaan, kry ’n mens ’n verdiepte perspektief op die literatuurstudie. Die twee teorieë in kombinasie lei tot ’n teoretiese assesseringsraamwerk wat (in hierdie geval) bestaan uit twintig kritiese vrae wat oor elke artikel in die literatuurstudie gestel kan word. Om ’n genuanseerde assessering van elke artikel, die redenasie daarin en die bevindinge te kan doen, is gebruik gemaak van ’n vyfpuntskaal vir elkeen van die vrae. Die insigte voortspruitend uit elke artikel oor burgerskap en burgerskapsonderwys kan aan die hand daarvan beoordeel word, soos hier onder aangetoon.

Die beoordelingsraamwerk wat gebruik kan word om die vyf artikels se inhoud en bydraes te evalueer en wat spruit uit die gesigspunte van die twee teorieë hier bo, sien soos volg daar uit:

Tabel 1. Beoordelingsraamwerk aan die hand waarvan die vyf voorafgaande artikels geëvalueer kan word

Item	Vraag	1 (geen noemenswaardige aandag aan hierdie saak geskenk nie)	2	3	4	5 (volle en betekenisvolle aandag aan die saak geskenk)
1.	Word die sosiale ruimte waarbinne ’n handeling of handelinge plaasvind, volledig en oortuigend beskryf?	1*. Banks (2008)				X
		2. Miedema en Bertram-Troost (2015)			X	
		3. Myers (2016)				X
		4. Goren en Yemini (2017)			X	
		5. Moon (2010)				X

2.	Word die sosiale aksie en interaksie (handelinge) binne daardie ruimte voldoende en oortuigend beskryf?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X
3.	Is daar kennis geneem van die ander samehangende modaliteite van die werklikheid en word hulle beskryf?	1.			X	
		2.				X
		3.			X	
		4.			X	
		5.			X	
4.	Word daar kennis geneem van die unieke mandaat en opdrag van elke betrokke samelewingsverband binne die betrokke sosiale ruimte?	1.			X	
		2.			X	
		3.			X	
		4.			X	
		5.			X	
5.	Word daar voldoende aandag gegee aan die besef van verantwoordelikheid en toerekenbaarheid van elke betrokke in die sosiale ruimte?	1.			X	
		2.			X	
		3.			X	
		4.			X	
		5.			X	
6.	Word daar voldoende aandag gegee aan die eerbied wat getoon behoort te word vir die ruimtes van andere om hulle te kan uitleef?	1.			X	
		2.				X
		3.			X	
		4.			X	
		5.				X
7.	Word daar aandag gegee aan die vraagstuk van diversiteit binne 'n betrokke sosiale ruimte?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.			X	
		5.				X
8.	Word erkenning gegee aan die verweefdheid van sosiale ruimtes en	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.			X	

	van belang?	5.				X
9.	Word daar aandag gegee aan die eties-morele fasette van gedrag binne die betrokke sosiale ruimte(s)?	1.			X	
		2.			X	
		3.				X
		4.				X
		5.			X	
10.	Is daar aandag vir of strewe na 'n beter wêreld en/of samelewing deur die bevordering van moreel-etiese gedrag?	1.			X	
		2.			X	
		3.				X
		4.				X
		5.			X	
11.	Word daar enige aandag geskenk aan die teenwoordigheid of bevordering van morele inbeelding?	1.			X	
		2.			X	
		3.				X
		4.				X
		5.			X	
12.	Is daar enige erkenning vir die feit dat mense oor potensiële vermoëns beskik?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X
13.	Word daar aandag gegee aan die ontvouing en ontplooiing van hierdie potensiaal?	1.			X	
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.			X	
14.	Word daar aandag geskenk aan die voorsiening van sosiale ruimte om hierdie ontvouing en ontplooiing te laat geskied?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X
15.	Is daar sosiale ruimte vir die betrokke om te wees wat hy of sy kan wees en te kan doen wat hy of sy sinvol vind om te doen?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X

16.	Is daar sosiale ruimte vir die betrokkenes om te doen wat hulle waardevol vind om te doen en te wees?	1.			X	
		2.				X
		3.			X	
		4.			X	
		5.			X	
17.	Is daar erkenning vir die feit dat onderwys moet kan bydra tot die “goeie lewe” in die samelewing?	1.			X	
		2.			X	
		3.				X
		4.				X
		5.				X
18.	Is daar erkenning vir die feit dat onderwys moet bydra tot die algemene welsyn van almal?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X
19.	Is daar ’n oog vir noodsaaklike verandering in die samelewing?	1.				X
		2.				X
		3.				X
		4.				X
		5.				X
20.	Is daar ’n besef dat meer bevoegde en bekwame persone ’n rol moet speel in die leiding en toerusting van diegene wat ’n behoefte het aan sodanige leiding en toerusting?	1.			X	
		2.			X	
		3.				X
		4.			X	
		5.			X	

* Verwys na die vyf tydskrifartikels van die literatuurstudie oor burgerskap en burgerskapsonderwys. Dit geld vir elke sel in die laaste vyf kolomme van die tabel.

As ’n mens die resultate van die vyf-artikel-literatuurstudie oor burgerskap en burgerskapsonderwys deur die lens van die twee teorieë bekyk (soos deur die kruisies in die verskillende selle van die tabel aangetoon), kan dit gestel word dat al die skrywers wat geraadpleeg is, breedweg voldoen het aan die kriteria of gesigspunte wat deur die kombinasie van die twee teorieë na vore gebring is. Hulle bevindinge lê deurgaans in kategorieë 3 tot 5. Dit toon dat hulle, bekyk deur die lens van die twee teorieë, die nodige aandag geskenk het aan daardie aspekte van burgerskap en burgerskapsonderwys wat in terme van die twee teorieë, te wete die *sosiale ruimte en etiese handelingsteorie* en die *vermoëns-teorie*, noodsaaklik is om aan aandag te gee.

Met hierdie gevolgtrekking het ons egter nog nie by 'n diepgaande “nuwe” teorie oor burgerskap en burgerskapsonderwys uitgekome nie. Voordat die buitelyne van so 'n “nuwe” teorie geskets word, moet eers, soos hier bo beloof, aandag geskenk word aan 'n ander metodologiese vraagstuk.

6. Die rol van vertolking (interpretasie) en betekenis- of sinskonstruksie (konstruktivisme)

Soos dit in die metodologiese verantwoording hier bo gestel is, het ons as skrywers interpretivisties-konstruktivisties te werk gegaan. Die bespreking van die twee teorieë sowel as die opstel en invul van die tabel hier bo was uitvloeisels van hierdie wetenskaplike benadering. As 'n mens 'n oog oor die keuse van die twee teorieë en oor die tabel gooi, mag 'n eerste indruk wees dat wat hier aangebied is, subjektief van aard is – dat dit wat in die tabel ingevul staan, te danke (of te wyte) is aan die persoonlike oordeel van die skrywers van hierdie artikel en dat dit gevolglik, volgens sommige wetenskaplikes, nie die toets van “wetenskaplike objektiwiteit” kan deurstaan nie. Voordat die “nuwe” teoretiese raamwerk aangaande burgerskap en burgerskapsonderwys meer indringend bespreek word, moet ons eers aandag aan hierdie moontlike beswaar gee.

Chapman (2017:3) stel tereg dat alle navorsing op komplekse stelling veronderstellings berus en dat daar heelwat sodanige stelling veronderstellings is waaruit navorsers kan kies (Haddadi, Hosseini, Johansen en Olsson 2017:1082). Die navorsingsmetode wat gekies word, vloei onder meer uit die onderliggende veronderstelling of aannames van sowel die navorser as die wetenskaplike benadering en gevolglik kan navorsers se bevindinge oor dieselfde navorsingsobjek onderling van mekaar verskil. Interpretiviste en konstruktiviste gaan byvoorbeeld van die ontologiese veronderstelling of aanname uit wat bekend staan as nominalisme (en nie realisme, die uitgangspunt van byvoorbeeld positivistiese nie) (Packard 2017:536). Die keuse van 'n naam as talige etiket geheg aan iets (soos die kategorieë in die linkerkolom van die tabel hier bo) is belangrik; sulke name of etikette word doelbewus gekonstrueer en gekies “as more than a matter of empirical fact” (Chapman 2017:3). Hulle verleen 'n sekere outentisiteit, geloofwaardigheid en kritiese waarde aan die “ding” of, soos in hierdie geval, aan die bevindinge (en nie noodwendig die geldigheid en betroubaarheid daarvan, waarop positivistiese sou aandring, nie). Indien 'n mens hierdie interpretivistiese aanname of uitgangspunt aanvaar, kan sin of betekenis nie as “objektief waar” beskou word nie. Alle wetenskaplike bevindinge sit ingebed in komplekse sinvolheidsnetwerke (“webs of significance”) (Chapman 2017:3). Die woorde en die frases wat 'n navorser gebruik om sy of haar bevindinge mee te verwoord, roep komplekse assosiasienetwerke (“webs of association”) op wat verband hou met teorieë, metodes, die navorsers se eie veronderstellings en agtergronde, debatte wat op die terrein gevoer is en word, en so meer. Chapman (2017:4) vat al hierdie gedagtes soos volg saam: “Die eenvoud van die woorde verberg die totaal verskillende kontekste van vertolking.”

Interpretivisme is dus 'n proses-teoretiese benadering in terme waarvan byvoorbeeld veronderstel kan word dat wetenskapsbeoefening nie 'n deterministiese proses is wat vanself afloop nie, maar 'n gekose manier van doen ten einde aan die subjektiewe doeleindes van die wetenskaplike te kan voldoen (Packard 2017:537). Die keuse van teorieë en die samestelling van 'n tabel met kriteria wat uit die teorieë vloei (soos hier bo) is gevolglik ook nie 'n

deterministiese proses nie, maar 'n gekose plan van aksie om uitvoering te kan gee aan die bedoelinge van die navorsers (in hierdie geval die skrywers van hierdie artikel). Interpretivisme is die wetenskaplike siening dat sosiale orde (soos die handeling van 'n navorser) voortkom uit die intensionele optrede en interaksie van mense, en wel op individuele vlak (Packard 2017:536).

Dit is voorts belangrik om in gedagte te hou dat interpretivistiese werk geen aanspraak daarop maak dat dit “reg” of “verkeerd” is nie. Die doel daarvan, soos Van Huyssteen (2006:16) tereg opmerk, is om die werklikheid, ander mense, en die sosiale aspekte van die leefwêreld beter te begryp. Hierdie siening is gegrond in twee uitgangspunte. Die eerste is dat die vertolking van ervaring altyd plaasvind in die omvattende konteks van lewende en veranderende opvattinge (Van Huyssteen 2006:27). Die tweede is die gemelde nominalistiese uitgangspunt dat die data nie in staat is om vir sigself te spreek nie – daar moet talige etikette (name) aan gegee word en hulle moet vertolk (geïnterpreteer) word om sin daarvan te kan maak in en vir die wetenskaplike wêreld (Chapman 2017:4). Om sin te maak van die data word daar van teorieë (soos die *Sosiale ruimte en etiese handeling of funksie*-teorieë die *Vermoëns*-teorie) as lense of vertolkingsraamwerke gebruik gemaak. Deur gebruik van hierdie teoretiese lense kan die wetenskaplike navorser uitsprake maak oor die werklikheid soos dit is, maar ook oor die werklikheid (in hierdie geval burgerskap en burgerskapsonderwys) soos dit behoort te wees. “Interpretively theorised field material” lewer 'n verklaring vir 'n stand van sake, maar daarmee word nie te kenne gegee dat 'n ander teoretiese lens nie 'n heeltemal ander verklaring daarvoor sou kon lewer nie (Chapman 2017:4). Die doel van hierdie soort subjektiewe vertolkende wetenskaplike werk is nie om algemeen- of objektief-geldige kennis te lewer nie, dog wel om klein treetjies te gee in die rigting van verklarings wat ons in staat stel om die aard en die omvang van die onderhawige probleem al beter te verstaan, in hierdie geval burgerskap en burgerskapsonderwys. Hierdie werkwyse lei onvermydelik tot die ontstaan van 'n oënskynlik rustelose opeenvolging van “nuwe” teorieë in terme waarvan die onderhawige probleem vertolk kan word (Chapman 2017:4). Die bedoeling met hierdie werkwyse is nie om strydende en mededingende vertolkings van die werklikheid te ontwikkel nie, maar eerder om aanvullende verklarings te bied vir wat waargeneem is (Van Huyssteen 2006:15).

Sommige wetenskapsmetodoloë, soos Neumann (2006), beskou die konstruktivisme as 'n onderdeel van die interpretivistiese benadering. Hoe dit ook al mag wees, hierdie twee benaderings sluit baie nou by mekaar aan. Konstruktiviste gaan van die veronderstelling uit dat wetenskaplikes individuele en subjektiewe sienings ontwikkel aangaande die werklikheid op grond van hul ervarings daarmee. Omdat een wetenskaplike se singewing, en dus teoretiese konstruksies van die werklikheid, verskil van dié van ander, word elke wetenskaplike genoop om kennis te neem van die veelvoud van meninge wat daar bestaan oor 'n betrokke aangeleentheid (soos burgerskap en burgerskapsonderwys) en moet hulle nie probeer om singewing tot net 'n paar gedagtes te reduceer nie. Dit is die taak van elke wetenskaplike om te probeer verstaan hoedat ander wetenskaplikes sin maak van 'n betrokke gegewe situasie. Dit spreek vanself dat hierdie hele proses waardegelaa is (Haddadi e.a. 2017:1082).

Die opstel en toepassing van die tabel hier bo kan dus beskou word as die tweede in 'n reeks stappies om op 'n vertolkende (interpretivistiese) en sinsoekende en -gewende (konstruktivistiese) wyse tot dieper insig te kom betreffende die probleem van burgerskap en burgerskapsonderwys. Die eerste stap is gedoen deur die ondersoekers wie se

navorsingsresultate in die vyf artikels hier bo opgeskryf is. Die tweede stap is hier bo, in die vorm van die keuse van twee teorieë en die vertolkende (interpretatiewe) tabel aan die hand van die teorieë, gedoen.

In die lig van die voorgaande uiteensetting van die interpretivisties-konstruktivistiese werkwyse wat gevolg is en van die vertolkende invul van die tabel hier bo kan 'n "nuwe" konseptueel-teoretiese raamwerk oor burgerskap en burgerskapsonderwys nou tentatief saamgestel word.

7. 'n "Nuwe" konseptueel-teoretiese raamwerk aangaande burgerskap en burgerskapsonderwys

Die aanbod van 'n aantal sleutelbegrippe wat uit die twee teorieë vloei, lei tot 'n "nuwe" *konseptuele raamwerk* (begripsraamwerk): sosiale ruimte, sosiale handeling en interaksie met andere, samehangende modaliteite van die werklikheid, unieke mandate van samelewingsverbande, verantwoordelikheid en toerekenbaarheid, onderlinge eerbied vir mekaar se soewereiniteitskringe, diversiteit, verweefdheid van sosiale ruimtes, morele gedrag, beter wêreld deur middel van morele gedrag, morele inbeelding, ruimte vir die ontvouing van die potensiaal van jongmense, mense toelaat om te doen en wees wat hulle sinvol vind, om dit te doen wat hulle ook waardevol vind, die noodsaaklikheid om by te dra tot 'n goeie lewe, tot die algemene welsyn, om die nodige oog vir verandering en verbetering te hê, en die noodsaaklikheid daarvan om persone te vind wat die nodige leiding kan neem.

Die uitdaging is om al hierdie begrippe nou "uit te pak" en in te span om 'n "nuwe" *teoretiese raamwerk* aangaande burgerskap en burgerskapsonderwys saam te stel, mede op grond van die resultate van die literatuurstudie. 'n Poging daartoe verskyn in die blok hier onder:

In die eerste plek is dit duidelik, aldus die twee teorieë en die gedagtegang van die geraadpleegde vyf skrywers, dat burgerskap en burgerskapsonderwys altyd binne die een of ander sosiale ruimte plaasvind. Hierdie ruimte kan, soos die skrywers aangedui het, 'n plaaslike gemeenskap, 'n skool, 'n nasiestaat, 'n streek, of selfs die hele wêreld wees. Dit kan egter ook, soos Moon (2010:1) geredeneer het, 'n vloeibare transnasionale ruimte wees wat moeilik omskryfbaar is.

In die tweede plek behels burgerskap en burgerskapsonderwys altyd die een of ander handeling en/of interaksie met ander mense en gemeenskappe. Hierdie burgerskapshandelinge of burgerskapsonderwyshandelinge vertoon, volgens die twee teorieë, sekere eienskappe (of behoort dit te vertoon): hulle moet blyke gee van eerbied vir en erkenning van onderlinge verskille en diversiteit; hulle moet moreel regverdig en regverdigbaar wees; hulle behoort te lei tot verbetering in en van die wêreld waarin ons leef en 'n bydrae maak tot 'n beter lewe en die algemene welsyn van die mensdom; hulle moet blyke gee dat die betrokkenes oor morele inbeelding beskik, met ander woorde hulle kan inleef in die lotgevalle van ander mense, ook onderdrukte en benadeeldes.

In die derde plek vertoon goeie burgerskapsonderwys ook, volgens die twee teorieë en die geraadpleegde skrywers, 'n aantal onontbeerlike eienskappe: dit moet ruimte skep vir die

ontvouing en leiding (opvoeding) van die potensiaal van jongmense om goeie toekomstige burgers van hulle nasiestate en van die globale wêreld te wees en te word; dit moet jongmense bemagtig om te word, te wees en te doen wat hulle as sinvol en waardevol in hierdie “glokale” omgewing beskou, en dit moet jongmense toerus om self eendag leiers te word in die strewe om ’n beter toekoms en wêreld tot stand te bring.

Vierdens behoort altyd in gedagte gehou te word dat burgerskap en burgerskapsonderwys maar net twee fasette van menslike lewe en bestaan is. Mense leef in baie samelewingskringe benewens hulle burgerskapskring en hulle onderwyskring. Hulle is ook sakemense, sportmense, kerkmense en dies meer. Daar behoort eerbied vir die soewereiniteit van al hierdie kringe te wees, en ook besef van die belangrikheid van harmoniese saamlewe en samewerking met en tussen al hierdie kringe of sosiale ruimtes, omdat hulle ten nouste met mekaar verweef is (’n individu kan lid wees van kerk, skool, staat en van die hele globale wêreld). Elkeen van hierdie samelewingskringe het ’n eie unieke mandaat of opdrag. Die opdrag van die skool is onder andere die ontvouing van die burgerskapspotensiaal van die leerlinge deur middel van gepaste burgerskapsonderwys. Daar behoort ook besef te wees van die verantwoordelikhede en die toerekenbaarheid van die gesagsdraers en die leiers in en van die verskillende sosiale ruimtes of samelewingskringe.

Met ’n teoretiese denkraamwerk soos hierdie aangaande burgerskap en burgerskapsonderwys kan die navorser nou voortgaan en nog heelwat meer bronne oor burgerskap en burgerskapsonderwys raadpleeg – *en beoordeel* – aan die hand van kriteria (maatstawwe) wat uit sy of haar teoretiese denkraamwerk voortvloei. Op grond van ervaring kan gestel word dat daar waarskynlik nog iets in die verdere navorsing sal gebeur: die raadpleging van al meer bronne sal die navorser in staat stel om sy of haar eie teoretiese denkraamwerk verder te ontwikkel en te verfyn.

8. Slotsom

Ervare navorsers, veral ervare wetenskaplike-teoriebouers, wat hierdie artikel lees, mag hier, aan die einde daarvan, tot die gevolgtrekking kom dat wat hier bo aangevoer en betoog is, darem baie meganisties van aard is, asof ’n mens maar net hierdie soort “resep” kan volg en by ’n bevredigende konseptueel-teoretiese raamwerk vir ’n beoogde navorsingsprojek sal uitkom. Dit moet egter in gedagte gehou word dat daar baie navorsers is wat (nog) nie die nodige opleiding in die kuns van wetenskaplike-teoriebou ontvang het nie en wat ’n stuk doelgerigte en doelbewus eenvoudige leiding nodig het om die kuns te bemeester. Vir ervare teoriebouers kom dit byna vanself: as hulle ’n aantal artikels en boeke geraadpleeg het, begin hulle al die hooflyne van ’n konseptuele en teoretiese raamwerk in hulle agterkop te vorm, en later identifiseer hulle (of beter nog: ontwikkel hulle self) een of meer teorieë waarmee hulle die geraadpleegde inligting en materiaal kan beoordeel en evalueer. As alles volgens plan verloop, kom hulle ten slotte uit by ’n konseptueel-teoretiese raamwerk wat hulle kan toepas as die grondslag van byvoorbeeld empiriese navorsing. Hierdie proses is egter nie so vanselfsprekend vir minder ervare navorsers/teoriebouers nie (vgl. die paar voorbeelde wat heel aan die begin van die artikel gemeld is); diesulkes mag dit nuttig vind om ten minste aan die begin van hulle loopbane die enigsins “resepmatige” stappe te volg wat in hierdie artikel uitgespel is.

Bibliografie

Andressen, E. en J.L. van der Walt. 2018. The impact of neoliberal employment trends on TVET in England. In Carmo (red.) 2018.

Banks, J.A. 2008. Diversity, group identity, and Citizenship Education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3):129–39.

Bower, C. 2005. *Open minds, closed minds and Christianity*. Vallyland: Aardvark Press.

Carmo, M. (red.). 2018. *Education Applications & Developments III*. Lissabon: World Institute for Advanced Research and Science / InSciencePress. (ISSN 2184-0210 elektronies; ISSN 2183-2978 gedrukte weergawe.)

Chapman, C.S. 2017. Commentary: Interpretive methodological expertise and editorial board composition. *Critical Perspectives on Accounting*. DOI: 10.1016/j.cpa.2017.10.007, Databasis: ScienceDirect (13 Februarie 2018 geraadpleeg).

Cockerill, M.P. 2014. Beyond education for economic productivity alone: The capabilities approach. *International Journal of Educational Research*, 66:13–21.

Comte-Sponville, A. 2005. *The little book of philosophy*. Londen: Vintage / Random House.

Cresswell, J.W. 2015. *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson

Dang, A.T. 2014. Amartya Sen's capabilities approach: A framework for well-being, evaluation and policy analysis? *Review of Social Economy*, 72(4):460–84.

Duffy, T.M. en D.H. Jonassen. 1992. Constructivism. New implications for instructional technology. In Duffy en Jonassen (reds.) 1992.

Duffy, T.M. en D.H. Jonassen (reds.). 1992. *Constructivism and the technology of instruction. A conversation*. Hove en Londen: Lawrence Erlbaum and Associates Publishers.

Furlong, J. en G. Whitty. 2017. Knowledge traditions in the study of education. In Whitty en Furlong (reds.) 2017.

Gall, M.D., J.P. Gall en W.R. Borg. 2013. *Educational research: An introduction*. Pearson: Boston.

Haddadi, A., A. Hosseini, A. Johansen en N. Olsson. 2017. Pursuing value creation in construction by research – A study of applied research methodologies. *Procedia Computer Science*, 121:1080–7.

Jaeger, R.M. (red.). 1988. *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association.

- Kagawa, F. en D. Selby. 2014. *Child-friendly schooling for peacebuilding*. New York: United Nations Children's Fund, Education Section, Programme Division.
- Kenny, A. 2012. *Western philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Leedy, P.D. en J.E. Ormrod. 2015. *Practical Research: Planning and design*. Boston: Pearson.
- Mahlomaholo, S. 2014. Education researchers as bricoleurs in the creation of sustainable learning environments. *Perspectives in Education*, 32(4):171–83.
- Maree, K. 2007. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik-uitgewers.
- Merriam S.B. 2009. *Qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miedema, S. en G. Bertram-Troost. 2015. The challenges of global citizenship for worldview education: The perspective of social sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2):44–52.
- Moon, S. 2010. Multicultural and global citizenship in the transnational age: The case of South Korea. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1):1–15.
- Myers, J. 2016. Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Polity Analysis Archives* (Special Issue: Education for Global Citizenship: Democratic visions and future directions), 24(55):1–19.
- Neumann, W.L. 2006. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Londen: Pearson Education.
- Nussbaum, M.C. 2000. *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2012. *The new religious intolerance*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Packard, M.D. 2017. Where did interpretivism go in the theory of entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 32:536–49.
- Popov, N. (red.). 2018. *Education in modern society*. Sofia:BCES Conference Books, vol. 16.
- Robeyns, I. 2005. The capabilities approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities*, 6(1):93–117.
- Scriven, M. 1988. *Philosophical methods in Education*. In Jaeger (red.) 1988.
- Sen, A. 2010. *The idea of justice*. Londen: Penguin.
- Sklad, M., J. Friedman, E. Park en B. Oomen. 2016. “Going glocal”: A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education in a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72(3):323–40.

Stoker, H.G. 1967. *Oorsprong en rigting 2*. Kaapstad: Tafelberg.

UNESCO. 2015. *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Parys: UNESCO.

Van der Walt, J.L. 2017a. Some recent responses to neoliberalism and its views on education. *HTS Theological Studies*, 73(3). <https://doi.org/10.4102/hts.v73i3.4493> (15 Februarie 2018 geraadpleeg).

—. 2017b. The neoliberal revolution in education: Three instruments for diagnosing and addressing the problem. International Conference on Education and New Developments, Lissabon, Portugal.

—. 2017c. Vergifnisonderwys: Is dit (voor-)teoreties toereikend begrond? *LitNet Akademies (Opvoedkunde)*, 14(3):641–60.

—. 2017d. Vergifnisonderwys: Die sleutel tot die ontlonting van sosiale onreg. *In Luce Verbi*, 51(1):1–8. <http://www.scielo.org.za/pdf/ids/v51n1/39.pdf> (16 Februarie 2018 geraadpleeg).

—. 2018. The birth of a “new” theory of education and its application in Comparative Education. In Popov (red.) 2018.

Van der Westhuizen, P.C., J.L. van der Walt en C.C. Wolhuter. 2011. How an analysis of reviewers' reports can enhance the quality of submissions to a journal of education. *South African Journal of Education*, 31:1–14.

Van Goor, R., F. Heyting en G-J. Freeke. 2004. Beyond foundations: Signs of a new normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 4(2):173–92.

Van Huyssteen, J.W. 2006. *Alone in the world? Human uniqueness in science and theology*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.

Verburg, M. 2015. *Herman Dooyeweerd. The life and work of a Christian philosopher*. Jordan Station: Paideia Press.

Wells, T. 2015. *Sen's capability approach*. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. www.iep.utm.edu/sen-cap (11 Desember 2015 geraadpleeg).

Whitty, G. en J. Furlong (reds.). 2017. *Knowledge and the study of education: An international exploration*. Oxford: Symposium.

Wolhuter, C.C. 2015. Quisnam sum ego? Crises of identity in Comparative Education and the call for a comparison of Comparative Studies. In Wiseman en Popov (reds.) 2015.

Wiseman, A.W. en N. Popov (reds.). 2015. *Comparative Sciences: Interdisciplinary Approaches*. Aanlyn gepubliseer: 7 Mei 2015; ble. 15–35. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-367920140000026002> (16 Februarie 2018 geraadpleeg).

Wright, R. 2009. *The evolution of God*. New York: Little, Brown and Company.